

# РОССИЙСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ 1(14)' 2010

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](http://www.elibrary.ru)

**ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР**  
НАГОРНОВ Валентин Павлович

**ЗАМ. ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА**  
МАРКОВ Алексей Сергеевич

**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, доктор исторических наук, профессор кафедры отечественной истории ГОУ ВПО «Рязанский государственный университет»

АРСЕНТЬЕВ Николай Михайлович – член Совета, профессор, доктор исторических наук, член-корреспондент РАН, 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 истории 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 им. С. И. Вавилова РАН, г. Москва

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

КОЛЬЦОВА Вера Александровна – член Совета, первый зам. директора Института психологии РАН, профессор, доктор психологических наук, зав. лабораторией истории психологии и исторической психологии

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 экпсихологии 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

<b>Рындин И. Ж.</b> Русские княжества в период родового старейшинства Ярослава Всеволодовича и Игоря Святославича Черниговских, физического старшинства Рюрика Ростиславича Киевского и фактического старшинства Всеволода Юрьевича Большое Гнездо (1194 - 1212 гг.) [Часть 10].....	3
<b>Синельников И. Ю.</b> Рязанское губернское по крестьянским делам присутствие (1861-1889 гг.) и Рязанское губернское присутствие (1889-1917 гг.) как органы надзора МВД за крестьянскими сословными органами.....	19
<b>Лузиков В. К.</b> Формирование Красной Армии в Рязанской губернии в 1920 году.....	30
<b>Аболмасов В. В.</b> Проблема военных долгов Великобритании и её влияние на англо-американские отношения в 1920-е гг.....	35
<b>Сафронов Б. В.</b> Вступление России в Азиатско-Тихоокеанское экономическое сообщество.....	42

### II. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

<b>Володарская И. А.</b> Взаимосвязь фундаментальных и специальных знаний при подготовке студентов в современной высшей школе.....	48
<b>Митина Л. М.</b> Психология профессионального развития личности: теоретико-методологические проблемы.....	57
<b>Панов В. И., Мдивани М. О., Лидская Э. В., Хисамбеев Ш. Р.</b> Методика экспериментального исследования экологического сознания: разработка и апробация.....	64
<b>Антонова Е. С.</b> Гражданское воспитание – одно из основных направлений современного европейского образования.....	79
<b>Булаева С. В.</b> Подготовка студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности.....	85
<b>Герова Н. В.</b> Проблемы и пути совершенствования системы отечественного высшего профессионального образования.....	91
<b>Герова Н. В., Новикова В. А.</b> Модель информационного образовательного пространства высшего учебного заведения.....	95
<b>Короткина Е. Д.</b> Особенности организационной культуры на разных стадиях развития организации.....	100
<b>Костикова Л. П.</b> Лингвосоциокультурная компетентность и её формирование средствами усиления визуального компонента содержания занятий в ходе обучения иностранным языкам.....	107
<b>Леонова Н. А.</b> Техническое мышление военного инженера в отечественной и зарубежной педагогике.....	114
<b>Подосинников С. А.</b> Конкурентоспособность как комплексное личностное образование.....	125
<b>Подосинникова Е. А.</b> Психологические особенности социальной обусловленности творчества личности.....	131
<b>Прохоров А. В.</b> Научно-педагогическое представление о человеке и его развитии.....	136
<b>Селиванов А. А.</b> Перспективы интеграции российской высшей школы в мировое образовательное пространство в контексте геополитических реалий современности.....	142
<b>Храмова Е. Б.</b> Особенности моделирования ценностных ориентаций студентов технического вуза на занятиях по иностранному языку.....	149
<b>Чернов Л. И.</b> Обучение иностранным языкам как средство формирования лингвосоциокультурной компетентности личности и основа межкультурного образования.....	155

### III. СТРАНИЦА МОЛОДОГО УЧЁНОГО

<b>Гусачек Н. С.</b> Исторические условия развития образования в странах Африки южнее Сахары.....	165
<b>Лебедева И. В.</b> Тренинг ассертивности личности.....	171
<b>Новикова В. А.</b> Критерии структурирования содержания информационного образовательного пространства.....	178
<b>Полякова О. В.</b> Социокультурные основы образовательно-развивающегося пространства в процессе формирования устойчивого здоровья старшеклассников.....	182
<b>Привалова А. В.</b> Педагогические условия эстетического воспитания в вузе.....	188
<b>Филатов А. Ю.</b> Пути организации воспитательной работы в военном вузе.....	195
<b>Харитоновна Е. Н.</b> Практика гражданского образования в США: направления и участники внеучебной деятельности.....	201
<b>Шелковникова Н. И.</b> Влияние перинатального опыта на психическое развитие детей.....	206
<b>Юрков Д. С.</b> Технология обучения, направленная на развитие математических способностей.....	214
<b>Ямщикова А. Г.</b> Диагностика сформированности исследовательских умений студентов социо-гуманитарных специальностей.....	221

### IV. МЕДИЦИНА

<b>Епифанов А. Г., Епифанова Е. А.</b> К вопросу о хронических заболеваниях вен, хронической венозной недостаточности нижних конечностей, классификации CEAP и принципах доказательной медицины.....	227
<b>Юбилей.</b> К 60-летию со дня рождения гениального русского учёного и врача Епифанова Алексея Герасимовича.....	235
<b>Юбилей.</b> К 65-летию со дня рождения видного русского учёного и психолога Панова Виктора Ивановича.....	239
Библиография.....	243
Summary.....	250
Authors.....	259



УДК 94(47).027

ББК 63.3(2)412 + 63.214-1

Отечественная история, генеалогия правящих династий

**РУССКИЕ КНЯЖЕСТВА В ПЕРИОД РОДОВОГО  
СТАРЕЙШИНСТВА ЯРОСЛАВА ВСЕВОЛОДОВИЧА  
И ИГОРЯ СВЯТОСЛАВИЧА ЧЕРНИГОВСКИХ,  
ФИЗИЧЕСКОГО СТАРШИНСТВА РЮРИКА  
РОСТИСЛАВИЧА КИЕВСКОГО И ФАКТИЧЕСКОГО  
СТАРШИНСТВА ВСЕВОЛОДА ЮРЬЕВИЧА  
БОЛЬШОЕ ГНЕЗДО (1194 – 1212 гг.) [Часть 10]**

**И. Ж. Рындин**

*Разделение физического и родового старшинства после смерти киевского князя Святослава Всеволодовича. Сближение возрастов младших и старших поколений русских князей. Уступка черниговскими князьями родового старшинства Всеволоду Большое Гнездо и Рюрику Ростиславичу Киевскому. Проект реформы межкняжеских отношений Романа Мстиславича Галицко-Волынского по версии В. Н. Татищева. Временное выпадение Галицко-Волынской земли из системы межкняжеских отношений на Руси. Попытка черниговских князей вернуть себе старшинство в Южной Руси.*

**Ключевые слова**

Физическое и родовое старшинство, «Владимирово племя», Ольговичи, дуумвират Мономашичей, система «лестничного» восхождения князей, дисбаланс возрастов младших и старших поколений русских князей, система межкняжеских отношений

**П**осле смерти киевского князя Святослава Всеволодовича в 1194 г. старейшим князем на Руси стал его брат черниговский князь Ярослав Всеволодович (род. в 1139 г.). Далее по старшинству следовали новгород-северский князь Игорь Святославич (род. в 1151 г.) и его брат Всеволод «Буй-Тур» (ум. в 1196 г.). В этом же колене находился владимирский князь Всеволод Юрьевич Большое Гнездо (род. в 1154 г.). Но ни один из перечисленных князей преемником Святослава в Киеве не стал, т. к. в следующем колене находились князья гораздо старше

своих дядьев. Возглавлял его туровский князь Глеб Юрьевич с братом Ярополком Пинским (возраст обоих неизвестен). Далее шли сыновья Святослава Всеволодовича Киевского, порядок рождения которых до сих пор вызывает споры. О. М. Рапов предлагает такой вариант старшинства Святославичей: Олег (ум. 1204 г.), Всеволод Чермный, Глеб, Владимир (ум. 1201 г.), Мстислав (ум. 1223 г.) [1. С. 117 – 118]. В этом списке обращает на себя внимание сдвиг Владимира Святославича на 4-е место, в то время как по времени первого упоминания в летописях сы-

новой Святослава Всеволодовича последовательность будет выглядеть следующим образом: Олег (1161 г.), Владимир (1176 г.), Всеволод Чермный (1179 г.), Глеб (1180 г.), Мстислав (1180 г.). Олег без всякого сомнения является старшим сыном. Всеволод в 1179 г. упоминается в связи с его женитьбой на польской княжне Марии Казимировне, причем В.Н. Татищев называет его «средним сыном» Святослава [2. С. 115]. Владимир еще в 1176 г. возглавил черниговское войско, посланное в помощь Михалке и Всеволоду Юрьевичам. По сведениям В. Н. Татищева, в 1191 г. в поход против половцев «Святослав Всеволодич послал трех сынов своих, Всеволода, Владимира и Мстислава» [2. С. 152]. Если сыновья перечислены по старшинству, то из этого сообщения может следовать то, что Владимир был младше Всеволода Чермного. Наиболее достоверный порядок рождения сыновей Святослава Всеволодовича дают данные об их женитьбе: Олег – до 1176 г., Владимир – 1178 г., Всеволод Чермный – 1179 г., Глеб и Мстислав – 1182 г.

После Святославичей в порядке старшинства следуют сыновья Ярослава Всеволодовича Черниговского: Ярополк, место княжения которого неизвестно (возможно, что это был Стародуб) и князь сновский Ростислав (род. в 1173 г.). Далее следуют сыновья Игоря Святославича Новгород-Северского: Владимир Путивльский (род. в 1171 г.), Олег Курский (род. в 1175 г.), Святослав (род. в 1176 г.), Роман и Ростислав. Порядок Игоревичей также вызывает споры. О.М. Рапов считает Романа 2-м по старшинству сыном Игоря Святославича [1. С. 119 – 120]. По сведениям О.М. Рапова, Роман Игоревич впервые упоминается под 1183 г. По летописным данным Роман появляется на политической арене в 1206 г., когда вместе со старшим братом Владимиром он отправился в Галицкую землю, где получил в княжение Звенигород [3. С. 564]. Святослав Игоревич, после даты своего рож-

дения (1176 г.), упоминается в 1207 г. на княжении во Владимире-Волынском [3. С. 565]. Олег Игоревич, кроме даты своего рождения (1175 г.) упоминается лишь спустя 48 лет, как участник битвы на Калке (1223 г.). Впрочем, есть мнение, что Олег Игоревич умер в 1205 г., а в битве на Калке упоминается его племянник Олег Святославич. Упоминаемый повешенным в 1211 г. галицкими боярами вместе со своими братьями – Ростислав – возможно, является плодом ошибки летописца либо переписчика. Год рождения Романа неизвестен. Однако, судя по вышеперечисленным фактам, его, видимо, следует считать 2-м сыном Игоря Святославича.

После черниговских и северских Ольговичей следуют рязанские Глебовичи: Роман, Игорь (ум. в 1195 г.), Владимир, Всеволод и Святослав.

Только после них по родовому лестничному старшинству следует великий князь Киевский Рюрик Ростиславич со своим братом Давыдом Смоленским.

После Ростиславичей в порядке старшинства идут Владимировичи (т.н. «Матешичи»), сыновья Владимира Мстиславича: Мстислав, Ростислав и Святослав, которые потеряли Триполь и княжили, по-видимому, в Дорогобуже. Еще один брат – свояк Всеволода Большое Гнездо Ярослав Владимирович – княжил в Новгороде. Далее следовал княживший в Переяславле Южном Ярослав Мстиславич Красный.

Следующее поколение русских князей возглавлял Владимир Всеславич Полоцкий. За ним следовали Василько Брячиславич Витебский, Владимир Ярославич Галицкий, Роман Мстиславич Волынский с братом Всеволодом Белзским (ум. в 1195 г.), Всеволод Ярославич Луцкий с братьями Ингварем Дорогобужским, Мстиславом Немым Пересопницким и Изяславом (ум. в 1195 г.), Мстислав Романович Мстиславский, Ростислав Рюрикович Белгородский, Давыд Мстиславич Торопецкий с братьями Владимиром и Мстиславом Удалым, княжившим в Триполи.



После смерти великого князя Святослава Всеволодовича Киев занял с согласия Всеволода Большое Гнездо сопратитель первого и племянник последнего – Рюрик Ростиславич, бывший более чем на 15 лет старше своего дяди. Однако, судя по летописным данным, все Мономашичи, включая и Рюрика, признавали своим главой Всеволода Юрьевича Большое Гнездо, который через своих бояр и посадил Рюрика в Киеве, тем самым легитимизировав его права на Киев перед Ярославом Всеволодовичем Черниговским.

Таким образом, можно констатировать, что произошло *разделение физического и родового старшинства*. Всеволод Юрьевич, будучи старшим в роде Мономашичей, посадил в Киеве своего племянника Рюрика Ростиславича, который был старейшим по возрасту потомком Владимира Мономаха.

Новый великий князь, призвав для совета брата Давыда из Смоленска, распределил и утвердил киевские волости между более младшими Мономашичами. Наиболее солидные владения достались Рюрикову зятю Роману Мстиславичу, который получил 5 городов в Поросье – Торческ, Триполь, Корсунь, Богуслав и Канев. Этим остался недоволен Всеволод Юрьевич, который послал к Рюрику «с братией» с такими словами: «Вы меня нарекли во всем племени Владимирове старейшим. Ныне ты сел на престол киевский и роздал волости младшим во братии, а мне части не уделил, якобы я участия не имел, то я увижу, как ты с ними можешь себя и землю Русскую охранять» [2. С. 156].

Рюрик уговорил Романа уступить Всеволоду поросские города. Но когда Всеволод передал один из этих городов – Торческ – своему зятю Ростиславу Рюриковичу, Роман Мстиславич, заподозрив сговор, сильно обиделся, что привело в дальнейшем к его разрыву с Рюриком и затяжной феодальной войне в Южной Руси.

Трудно сказать, с какой целью так поступил Всеволод: хотел ли он действи-

тельно поссорить двух могущественных князей Южной Руси или же он действительно был озабочен тем, чтобы дать достойные уделы своим сыновьям. С. М. Соловьев также не видит удовлетворительного объяснения, почему Всеволод желал получить именно эти 5 поросских городов: «...Всеволоду не за что было сердиться на Романа, который не предъявлял никаких притязаний: Всеволод был признан ото всех и старшим и сильнейшим князем. Он мог желать волости для приобретения большей материальной силы на Руси, но почему же он требовал именно Поросья? Он мог придавать большое значение этой приграничной волости и поселенным в ней черным клобукам, но после он не обратил большого внимания, когда Рюрик отобрал ее у него назад. Всеволод мог не желать усиления Романа, ... но все равно Рюрик дал бы ему другую волость, равнозначительную, или деньги, на которые можно было нанять половцев и переманить черных клобуков. Наконец, Всеволод мог оскорбляться, что Рюрик, распоряжаясь волостями, не сделал ему чести, обошел волостью, но такое притязание было странно в положении Всеволода; он был признан старшим, Киев принадлежал ему, он мог приехать в этот город и распоряжаться всеми окружными волостями, но он, по примеру брата, пренебрег Киевом, отдал его младшему, а теперь оскорбляется, что этот младший не наделил его волостью!» [3. С. 552 - 553]. Историк склоняется к версии, что Всеволод сознательно искал способа поссорить Рюрика с Романом.

Недовольный Рюриком, Роман Мстиславич заключил союз с Ярославом Всеволодовичем Черниговским, который на тот момент был старейшим в роде русских князей. Неизвестно был ли Рюрик старше Ярослава, родившегося в 1139 г. Брат Рюрика Давыд родился ок. 1140 г. Если считать, что Рюрик старший брат Давыда, то он должен был родиться не позже 1139 г. Т. е. он вполне мог быть старше

своего четвероюродного дяди. Но, поскольку, Ярослав Всеволодович находился в более старшем колене, чем Рюрик, он имел в связи с этим преимущество в родовом счете, т. к. был не только старше Всеволода Большое Гнездо, но и принадлежал к более старшей ветви.

Интересно обращение Рюрика к Всеволоду Юрьевичу с просьбой отреагировать на союз Романа с Ольговичами: «Ты, брат, во Владимиром племени старше всех нас, так думай, гадай о Русской земле, о своей чести и о нашей» [3. С. 553]. Таким образом, для Рюрика *родовое старшинство было важнее старшинства физического*.

Сам Роман, не дождавшись поддержки польских Казимировичей, при посредничестве митрополита заключил мир со своим тестем, который уступил ему город Полонный и часть Корсунской волости с Корсунью.

Получив поддержку владими́ро-суздальского князя, Рюрик послал сказать Ярославу от имени всего «Владими́рова племени»: «Целуй нам крест со всею своею братьею, что не искать вам нашей отчины, Киева и Смоленска, под нами, и под нашими детьми, и под всем нашим Владимировым племенем: дед наш Ярослав разделил нас по Днепр, потому и Киева вам не надобно» [3. С. 555]. На что Ольговичи отвечали Всеволоду: «У нас был уговор не искать Киева под тобою и сватом твоим Рюриком, мы и стоим в этом договоре, но если ты приказываешь нам отказаться от Киева навсегда, то мы не венгры и не ляхи, а внуки одного деда: при вашей жизни мы не ищем Киева, но после вас кому бог его даст» [там же].

В. Н. Татищев приводит такие слова Ольговичей, сказанные им Всеволоду: «Мы под тобою и сватом твоим Рюриком, таж и Давидовой области Смоленской, все, что есть ваше, не исчем и не желаем, и доколе Рюрик Киевом владеет, лишать его не хотим. Но чтоб нам Киева и великаго княжения Руского вовсе отречься и

отдать в ваше племя Владимирово, того учинить не можем, понеже и мы не венгры, ни поляки, но внуки того же Ярослава и еше от старейшего его сына Святослава, а Владимир сын от меньшаго его сына Всеволода. Того ради по смерти Рюрикове оное принадлежит старейшему, кому бог даст» [2. 159].

Таким образом, можно констатировать, что *Ольговичи уступили свое старшинство среди русских князей не только Всеволоду, но и своему четвероюродному племяннику Рюрику*. Такую уступку можно объяснить только тем, что Рюрик был старше черниговского князя, родившегося в 1139 г. Необходимо отметить также, что, спустя почти полтора столетия после смерти Ярослава Мудрого, на Руси продолжал действовать родовой порядок, установленный если не им самим, то, во всяком случае, действующий испокон веков у древних славян.

Любопытно, что, Ольговичи претендовали не только на Киев, но и почему-то на Смоленск. Возможно, Ярослав Всеволодович после смерти своего брата соглашался не вступать в борьбу за Киев в обмен на часть смоленских волостей. Вероятно также, что Ольговичи требовали у Давыда либо уступить им его владения в Южной Руси (Вышгород), либо дать им взамен равнозначную волость. Результатом переговоров между князьями явилось согласие Рюрика уговорить брата Давыда уступить Ольговичам Витебск, куда был послан внук Василька Святославича Витебского по матери – Олег, старший сын Святослава Всеволодовича. Однако Ольговичи поторопились: к моменту появления Олега под Витебском переговоры между Ростиславичами еще не были завершены, а в Витебске сидел один из полоцких родственников Давыда.

В результате столкновений смоленской и черниговской дружин был пленен старший племянник смоленского князя Мстислав Романович. Ободренный таким успехом Ярослав Всеволодович, оставив

в Чернигове Всеволода Святославича, выдвинулся со своими полками в сторону Смоленска. Однако развить свой успех Ольговичам помешала угроза Рюрика напасть на Чернигов, в отсутствие основных черниговских войск. В дальнейшем Рюриковы войска в течение лета до самой осени учиняли нападения на черниговские волости, «чиня многие разорения».

Между тем, Ольговичи понесли ощутимую утрату: 17 мая скончался знаменитый «Буй-Тур» Всеволод Святославич. 7 марта в Турове скончался шурин умершего Святослава Всеволодовича Глеб Юрьевич. Кто из князей занял освободившиеся княжения летопись не сообщает. С этого времени сведения о северских и туровских князьях крайне фрагментарны.

Новгородцы, среагировав на события в Южной Руси, выслали из города свояка Всеволода Большое Гнездо Ярослава Владимировича и пригласили сына старейшего князя по родовому счету Ярополка Ярославича. Таким образом, новгородцы признали его отца Ярослава Всеволодовича старшим князем на Руси. Ярополк прибыл в Новгород в 1197 г. и после 6-месячного правления вновь был заменен Ярославом Владимировичем, который вскоре посадил своего старшего сына Изяслава на княжение в Великих Луках, младший, Ростислав, находился при нем (оба княжича умерли ок. 1199 г.).

Тем временем в Южной Руси активизировался Роман Мстиславич, который стал совершать из своего городка Полонного набеги на земли великого князя киевского. Рюрик Ростиславич послал в Галич к Владимиру Ярославичу племянника Мстислава Мстиславича Удалого с тем, чтобы уговорить галицкого князя напасть на Владимир Волынский.

Таким образом, к концу XII в. в русских княжествах сложились две коалиции князей: 1) сторонники старейшего князя на Руси Ярослава Всеволодовича, куда входили, кроме Ольговичей, Полоцк, Волынь и Новгород; 2) сторонники великого кня-

зя киевского Рюрика и великого князя владимирского Всеволода Большое Гнездо, куда, помимо Киевского и Владимирского княжеств, входили Смоленское, Галицкое, Турово-Пинское и Муромо-Рязанское княжества.

Между тем Всеволод Юрьевич, вместе с рязанскими и муромскими князьями, а также поддержанный смоленским войском Давыда Ростиславича, вошел в область Вятчей в Черниговском княжестве и сжег города Козельск и Болхов. Вокняживший в Новгороде Ярослав Владимирович выступил с новгородцами к Великим Лукам, чтобы помешать полоцкому князю вторгнуться в Смоленское княжество.

Ярослав Всеволодович в это время стоял с сыновцами против Рюрика и не мог воевать сразу на два фронта. Поэтому он стал просить мира у Всеволода и Давыда, обещая без выкупа отпустить пленного Мстислава Романовича. Поскольку черниговский князь не выдвигал претензий на киевский стол, Всеволод Юрьевич склонен был примириться с ним, но Давыд настаивал на походе до самого Чернигова, чтобы вынудить Ольговичей отказаться вообще от претензий на Правобережье Днепра. К миру были склонны и рязанские князья во главе с Романом Глебовичем, которые тесно были связаны с Ольговичами, как родственными, так и политическими интересами. Они уговорили Всеволода заключить мир с Ярославом Черниговским. Ярослав принял почти все условия Всеволода: выдал без выкупа Мстислава Романовича, отозвал своего сына Ярополка из Новгорода, обещал до смерти Рюрика не вступать в борьбу за Киев, а также не требовать Смоленска и других Давыдовых областей. Отказался он только разрывать связи с Романом Волынским. Но Всеволод не стал настаивать на этом требовании и увел свои войска с Черниговской земли. С.М. Соловьев полагает, что Всеволод «хотел продолжения беспокойств на юге, не хотел оконча-

тельного усиления здесь Ростиславичей [З. С. 558].

Рюрик посчитал, что своими действиями Всеволод нарушил их союзный договор. В плане анализа межкняжеских отношений Киева и Владимира представляет интерес его послание к Всеволоду: «Сват! Ты клялся, что, кто мне враг, тот и тебе враг; просил ты у меня части в Русской земле, и я дал тебе волость лучшую не от избытка, но отнявши у братья своей и у зятя своего Романа; Роман после этого стал моим врагом не из-за кого другого, как только из-за тебя; ты обещал сесть на коня и помочь мне, но перевел все лето в зиму, а теперь и сел на коня, но как помог? Сам помирился, заключил договор какой хотел, а мое дело с Романом оставил на волю Ярославову: Ярослав будет нас с ним рядить? А из-за кого же все дело-то стало? Для чего я тебя и на коня-то посадил? От Ольговичей мне какая обида была? Они подо мною Киев не искали; для твоего добра я был с ними недобр и воевал, и волость свою пожег; ничего ты не исполнил, о чем уговаривался, на чем мне крест целовал» [там же].

Из этих слов становится совершенно ясно, что ни о каком подчиненном положении Киева по отношению к Владимиру говорить не приходится. Между старшим по родовому счету Всеволодом и его великовозрастным племянником Рюриком были, по сути, договорные отношения, несколько напоминающие дуумвират Святослава с Рюриком, с той лишь разницей, что основные владения Всеволода находились далеко на севере от Киевской земли.

Из приведенных выше слов Рюрика не ясно, кто же был старше в этом «дуумвирате Мономашичей»? Можно констатировать одно: в данном случае *принцип физического старшинства явно доминировал над старшинством родовым*. Ярослав Черниговский и Всеволод Владимировский уступили своему более старшему по возрасту племяннику Рюрику киевское

княжение, что не мешало, однако, последнему признавать Всеволода «старейшим в племени Владимировом». Объективной реальностью становилась путаница в межкняжеских отношениях, что могло привести к кризису всей политической системы на Руси, сложившейся после смерти Ярослава Мудрого в 1054 г.

Подтверждением самостоятельного правления Рюрика в Киеве является лишение им Всеволода поросских городов – той самой волости, из-за которой и разгорелась феодальная война в Южной Руси. За владимири-суздальским князем осталась лишь Переяславская земля, куда тот прислал на княжение сына Константина, которого, однако, вскоре заменил на своего племянника Ярослава Мстиславича Красного, правившего в Переяславле до самой своей смерти в 1199 г.

23 апреля 1197 г. в Смоленске умер Давид Ростиславич. Ему наследовал племянник Мстислав Романович. Малолетнего своего сына Константина Давид «отдал на руки» брату Рюрику.

Между тем угасший было межкняжеский конфликт в Южной Руси едва не разгорелся вновь по вине Романа Мстиславича, который, желая развестись с женой своей – дочерью Рюрика, велел постричь ее в монахини. Опасаясь Рюрика, Роман возобновил союз с черниговским князем. Однако, вопреки ожиданиям, на этот раз обошлось без военных действий. Возможно, это было связано с болезнью Ярослава Всеволодовича, который скончался в следующем, 1198 году, оставив черниговский стол двоюродному брату Игорю Святославичу. Кроме того, видимо, Роман отказался от идеи отправить жену в монастырь, т.к. в 1203 г. есть сведения, что он снова постриг ее вместе с отцом и матерью (см. далее).

Абсолютно нет сведений о том, как распределились черниговские и северские волости с вокняжением в Чернигове Игоря Новгород-Северского. По мнению Н.В. Сычёва новгород-северским князем

стал Всеволод Чермный [5. С. 119]. В таком случае непонятно где правил старший брат последнего – Олег Святославич. Непонятно также, где в это время княжил старший сын Игоря Святославича – Владимир, поскольку, по версии Н.В. Сычева, он в 1198 г. был заменен в своем Путивльском княжестве младшим братом Романом. Третий Игоревич, Святослав, по мнению Н.В. Сычева, правил в Курске (правда, не понятно с какого года) [там же]. Получается, что Курск Святослав Игоревич получил после смерти курского и трубчевского князя Всеволода «Буй-Тура» в 1196 г. Однако последний отсутствует в перечне князей курских, а значит-ся только в списке трубчевских князей. После него, согласно этим спискам, трубчевским князем стал Святослав Всеволодович (очевидно, сын «Буй-Тура»).

О. М. Рапов неправоммерно полагает, что оставленные Ярославом Всеволодовичем в 1181 г. в Чернигове Олег и Всеволод Святославичи были в это время черниговскими князьями. Вряд ли их дядя уступил бы им главный город всего племени Ольговичев. Он просто оставил своих подручных князей для обороны города. Кроме того, в приведенном случае речь идет не о Всеволоде Чермном, брате Олега Святославича, а о вышеупомянутом Всеволоде Буй-Туре, у которого тоже был брат Олег, скончавшийся в 1180 г. Похожий случай произошел и в 1196 г., когда Ярослав Всеволодович оставил в Чернигове своих племянников Олега и Глеба Святославичей. Тот же факт, что в Никонской летописи Олег в этом году назван черниговским князем, говорит лишь о том, что он принадлежал к роду черниговских князей, а не о том, что он являлся князем самого Чернигова.

Святослав Всеволодович был женат с 1143 г. на дочери князя полоцкого Марии Васильковне. Если допустить, что первыми его детьми были дочери: Болеслава (с 1166 г. замужем за Владимиром Яросла-

вичем Галицким) и неизвестная по имени жена Романа Глебовича Рязанского, то его старший сын Олег мог быть ровестником своего дяди Игоря Святославича, родившегося в 1151 г. Однако тот факт, что переход черниговского престола от старшей ветви к младшей произошел совершенно безболезненно, можно предположить, что Олег был младше Игоря и родился после 1151 г. Сведения О.М. Рапова о том, что в 1161 г. Олег Святославич получил Курское княжение не верны, в летописях речь идет о другом Олеге Святославиче – старшем брате Игоря [1].

Совершенно не сведений о владениях младших черниговских и северских князей. Известно лишь, что сыновьям Святослава Всеволодовича принадлежала область Вятчей. Можно предположить, что самый младший из них, Мстислав Святославич, владел Козельском. Глеб Святославич с 1190 г. княжил в Каневе, которого, видимо, лишился после смерти отца. Олег Святославич в 1176 г. упоминается как князь Лопасни.

Уместно привести высказывания М. Грушевского о системе межкняжеских отношений в Черниговском княжестве, где, по его мнению, дольше всех княжеств держался родовой принцип «лествичного восхождения» местных князей: «Наиболее чистый тип родовых отношений держался... в Черниговщине. Хоть тут была исключена младшая линия Святославичей, а были попытки сделать это и со старшей линией, да не было недостатка и в отдельных конфликтах, но, во всяком случае, в XII в. выработалась тут система «лествичного восхождения», которая и проводилась довольно точно: братья в меру своего старшинства переходили со стола на стол, а за ними в том же порядке переходили на второстепенных столах их сыновья» [5. С. 202]. «Каждый член династии, - продолжает М. Грушевский, - если он не умер преждевременно и кто-нибудь не пересек ему дороги, должен был переходить со стола на стол, начав с наи-

меньшего, до самого Чернигова; за ним передвигались его братья: когда он доходил до старших волостей, где-нибудь с тыла начинали движение его сыновья. Этот круговой оборот князей неустанно связывал все волости земли и не давал им выделяться» [там же]. В качестве примера историк приводит Новгород-Северское княжество, являющееся, по его мнению, последним шагом на пути к Черниговскому княжению.

Еще А. Е. Пресняков указал на неприменимость в полной мере данной конструкции даже в случае с Черниговским княжеством. Он справедливо отмечал, что после своего вокняжения в Киеве в 1176 г., Святослав Всеволодович отдал Чернигов не Олегу Святославичу Новгород-Северскому, а своему брату Ярославу [6. С. 110], владевшему Сновском и Стародубом (т.е. другими двумя городами т.н. «Сновской тысячи» [7. С. 57 – 67]; 8. С. 87 – 89). Правда, С.М. Соловьев придерживается мнения, что после ухода Святослава Всеволодовича в Киев, в Чернигове вокняжил Олег Святославич и лишь после его смерти в 1180 г. – Ярослав Всеволодович [3. С. 703. Прим. 348].

Очевидно, следуя построениям М. Грушецкого и других сторонников теории «лестничного восхождения», Н.В. Сычев в списке новгород-северских князей вслед за перешедшим в 1198 г. в Чернигов Игорем Святославичем поместил Всеволода Святославича Чермного, годы правления которого отметил как 1198 – 1202 или 1204 гг. [4. С. 119]. Очевидно, если строго следовать этой теории, то новгород-северским князем с 1198 г. необходимо признать Олега Святославича – старшего брата Всеволода. Как отмечают летописи, Олег умер в 1204 г. в Чернигове, т.е. он сменил на черниговском княжении умершего в 1202 г. Игоря Святославича. Таким образом, Всеволод Чермный стал черниговским князем в 1204 г. (его старший брат Владимир скончался в 1201 г.).

Думается, что с начала XIII в. лестнич-

ная система восхождения князей изжила себя и в Черниговском княжеском доме, где Новгород-Северское княжество было закреплено за потомками Святослава Ольговича, а за потомками Всеволода Ольговича остались Вятчи, Лесная земля и Сновск со Стародубом. В лице Игоря Святославича мы имеем единственный случай правления новгород-северской ветви черниговских князей в Чернигове (хотя сведения о его преемниках крайне фрагментарны).

В 1199 г. умершего в Переяславле Южным Ярослава Красного сменил другой сын Всеволода – Ярослав (более старший Юрий был в это время болен, а самый старший – Константин – еще раньше просил отца заменить его на переяславском княжении). В этом же году новгородцы все-таки изгнали из города нелюбимого ими Ярослава Владимировича. Всеволод решил направить к ним своего малолетнего сына Святослава, который был встречен новгородцами с «радостью великой».

Вскоре вновь разгорелся конфликт между Рюриком и его бывшем зятем Романом Мстиславичем. На этот раз черниговцы были на стороне Рюрика. Это говорит о том, что новый черниговский князь Игорь держал слово, данное его предшественником о том, что до смерти Рюрика Ольговичи не будут претендовать на великое княжение.

Конфликт был связан с тем, что Роман после смерти галицкого князя Владимира Ярославича, при поддержке части галичан, вокняжил в Галиче, в то время как другая часть галичан намерена была просить Рюрика дать им своего сына. Роман был готов к войне и с волынцами и галичанами двинулся к Киеву. По дороге на его сторону перешли дорогобужские князья Владимировичи – сыновья Владимира Мстиславича, и черные клобуки. Когда Роман подошел к Киеву, горожане сами открыли ему ворота и он занял Подол. Рюрик, тем временем, вместе с Игорем и Владимиром

Черниговскими стояли на Горе (по версии С.М. Соловьева черниговские войска возглавлял князь Всеволод Чермный [З. 559]). Видя, что киевляне стоят за Романа, они оставили город, заключив договор с Романом, по которому Рюрик, отказавшись от Киева, уехал в Овруч.

Роман не стал оставаться в Киеве, боясь потерять Галич и Волынь. По согласованию с Всеволодом он оставил в городе своего двоюродного брата Ингваря Ярославича Луцкого. Сам же ушел в Галич.

С. М. Соловьев так комментирует эту ситуацию: «Явление замечательное, бывшее необходимым следствием преобладания сильнейшего северного князя и вместе старшего в роде, который перестал жить в Киеве: Всеволод, враждуя с Рюриком, не хочет поддерживать его против Романа и по уговору с последним отдает Киев младшему из Мстиславичей, не имевшего никакого права даже пред Романом, не только пред Рюриком. Сам Роман не мог сесть в Киеве: очень вероятно, что и Всеволод не хотел позволить этого, не хотел допустить соединения Киевской, Владимиро-Волынской и Галицкой волостей в руках одного князя, и особенно в руках такого князя, каков был Роман; а с другой стороны, и сам Роман не искал чести сидеть в Киеве: его присутствие было необходимо в новоприобретенном Галиче» [З. С. 559 – 560].

Летопись не сообщает прямо, кто занял черниговский стол после смерти Игоря, которая последовала 29 декабря 1202 г. Часть историков считает, что князем черниговским стал Всеволод Чермный, другая часть склоняется к мнению, что с этого времени до своей смерти в 1204 г. князем был его старший брат Олег.

Между тем, Рюрик не намеревался оставлять Киев младшему князю. Едва Роман успел уйти в Галич, он, призвав вновь половцев и черниговцев, пришел к Киеву и силой взял и разграбил город, отомстив киевлянам за измену. В плен попал Мстислав Владимирович – один из доро-

гобужских князей, бывший в Киеве. Случилось это 16 февраля 1203 г. Таким образом, черниговцами предводительствовал уже не Игорь, а другой князь, к сожалению, не названный летописцами по имени.

Услышав о взятии Киева, Роман немедленно повернул войска назад. Рюрик, не имея сил встретить Романа в поле и боясь оставаться в осаде, не доверяя киевлянам, вновь ушел в Овруч. Вслед за ним отправился и Роман, требуя от него отказаться от союза с Ольговичами и во всем подчиниться Всеволоду Юрьевичу. Рюрик выполнил все требования бывшего зятя. Примечательно, что сам Всеволод об этих действиях Романа не ведал. Последний, желая услужить Всеволоду, видимо, надеялся, что тот больше не будет помогать против него Рюрику. По согласованию со Всеволодом Роман вновь отдал Киев Рюрику.

Так руками Романа Мстиславича в Южной Руси утверждалась фактическая власть Всеволода Большое Гнездо. Тому были веские основания: со смертью Игоря Святославича Всеволод остался единственным князем в своем колене. Все остальные князья приходились ему племянниками и не могли спорить о старшинстве. Так утверждался переход старшинства от южных князей к северным, от Киева – к Владимиру и в дальнейшем – к Москве.

Таким образом, в 1203 г. вновь утвердилась система межкняжеской власти с центром не в Киеве, а во Владимире. В следующем, седьмом поколении, по старшинству следовали: Олег Святославич Черниговский, его братья – Всеволод Чермный, Глеб Белгородский (с 1205 г.) и Мстислав Козельский, Ростислав Ярославич Сновский с братом Ярополком, уделом которого мог быть Стародуб (Ярополк, скорее всего, был старшим братом), Владимир Игоревич Новгород-Северский, Роман Игоревич Путивльский, Олег Игоревич Курский (ум. в 1205 г.) и Святослав Игоревич (кн. курский с 1205



г.), Святослав Всеволодович Трубчевский (возможно, что трубчевским князем в это время был Святослав Игоревич), Роман Глебович Рязанский, Всеволод Глебович Пронский, Святослав Глебович Белгородский (Рязанский), Владимир Юрьевич Муромский. Затем в порядке старшинства следует великий князь киевский Рюрик Ростиславич, братья Владимировичи («Матешичи»), из которых в это время оставались в живых Мстислав Дорогобужский и Ярослав Вышгородский (изгнан в 1205 г.). Из сыновей Всеволода Большое Гнездо в это время находились на княжениях: Ярослав – в Переяславле Южном и Святослав – в Новгороде.

Следующее поколение русских князей возглавлял Владимир Всеславич Полоцкий (ум. в 1216 г.). За ним следовали Василько Брячиславич Витебский, Роман Мстиславич Галицко-Волынский, Ингварь Ярославич Луцкий, Мстислав Ярославич Немой Пересопницкий, Мстислав Романович Смоленский, Ростислав Рюрикович Киевский, Давыд Мстиславич Торопецкий с братьями Владимиром (с 1211 г. – князь Пскова) и Мстиславом Удалым.

В 1203 г. старшие князья в Южной Руси, Рюрик и Роман, вместе с сыном Всеволода Ярославом Переяславским по примеру отцов и дедов задумали поход против половцев, чтобы еще раз утвердить могущество Русской земли над Степью. Поход закончился успешно, но по возвращении произошла распря между Романом и Рюриком, т.е. между фактическим правителем Киева и номинальным. Судя по источникам, речь шла о распределении волостей. В результате, рассердившись на тестя, Роман постриг его в монахи вместе с женой и дочерью – своей бывшей женой. Сыновей Рюрика – Ростислава и Владимира – он взял под стражу и впоследствии увез с собой в Галич. По въезде в Киев, Роман устроил совет с боярами и киевлянами о таком устройстве в Русской

земле, чтобы не было больше княжеских междоусобиц. По результатам этого совета Роман обратился к Всеволоду и другим князьям с такими словами: «Вы, братия, известны о том, что Киев есть старейший престол во всей Руской земли и надлежит на оном быть старейшему и мудрейшему во всех князьях русских, чтоб мог благоразумно управлять и землю Рускую отсюда оборонять, а в братии, князьях русских, доброй порядок содержать, дабы един другаго не мог обидеть и на чужие области наезжать и разорять. Ныне же видим все тому противное. Похисчают престол молодые и несмысленные, которые не могут не токмо других распорядить и братию во враждах разводить, но сами себя оборонить не в состоянии; часто востает война в братии, приводят поганых половцев и разоряют землю Рускую, чим наипаче и в других вражду всевают. Того ради Рюрик явился виновен, и я лишил его престола, дабы покой и тишину Руской земле приобрести, доколе все князи русские, разсудя о порядке русского правления, согласно положат и утвердят. О чем прошу от каждого совета, кто как наилучше вздумает. Мое мнение ежели принять хотите, когда в Киеве великий князь умрет, то немедленно местные князи, суздальский, черниговский, галицкий, смоленский, полоцкий и рязанский, согласаясь, изберут старейшаго и достойнейшаго себе великим князем и утвердят крестным целованием, как то в других добропорядочных государствах чинится. Младших же князей к тому избранию не потребно, но они должны слушать, что оные определят. Когда тако князь великий на киевский престол избран будет, должен старшего сына своего оставить на уделе своем, а молодых наделить от онаго жили в Руской земли от Горыня и за Днепр, сколько городов издревле к Киеву принадлежало. Ежели кто из князей начнет войну и нападение учинит на область другаго, то великий князь да судит с местными князи и смирит. Ежели на кого придут

войною половцы, венгры, поляки или другой народ и сам тот князь оборониться не может, тогда князю великому, согласясь с местными князи, послать помощь от всего государства, сколько потребно. А чтобы местные князи не оскудевали в силах, не надлежит им областей своих детям делить, но отдавать престол по себе одному сыну старшему со всем владением. Меньшим же хотя давать для прокормления по городу или волости, но оным быть под властью старшего их брата. А буде у кого сына не останется, тогда отдать брату старейшему по нем или кто есть старейший по линии в роде его, чтоб Руская земля в силе не умалялась. Вы бо ведаете довольно, когда немного князей в Руси было и старейшего единого слушали, тогда все окрестныя их боялись и почитали, не смея нападать на пределы Руские, как то ныне видим. И если вам нравно съехаться на совет к Киеву и устав твердый учинить, то прошу в том согласиться и всем обвесить» [2. С. 169 – 170].

Таким образом, Роман предлагал русским князьям провести серьезную реформу межкняжеских отношений, сложившихся на Руси эволюционным путем. Кроме того, из вышеприведенного текста следует, что, вопреки устоявшемуся мнению, на Руси в XII – XIII вв. существовало цельная политическая система, а не конгломерат независимых княжеств. Если брать во внимание приведенные сведения В.Н. Татищева (полученные им от Хрущева), то на Руси существовало 6 наиболее влиятельных княжеств, без которых нельзя было решать внутри- и внешнеполитические задачи. Это: Всеволод Владимиро-Суздальский, Олег Черниговский, Роман Галицко-Волынский, Мстислав Смоленский, Владимир Полоцкий и Роман Рязанский. Осознавая, что вследствие дисбаланса возрастов младших и старших колен русских князей, политическая система в Киевской Руси зашла в тупик, Роман предложил этим шести князьям избирать

великим князем киевским наиболее достойного из своей среды.

Действительно, к началу XIII в. усложнившаяся система межкняжеских отношений требовала серьезных реформ. Прежде всего, это касалось более прочного оформления вассальных отношений между старшими и младшими князьями, которые складывались, как правило, стихийно и никак не регулировались законодательно. «Зыбкость вассальных отношений в княжеской среде, – отмечает И. Я. Фроянов, – объясняется тем, что в своей политике князья руководствовались сиюминутными выгодами и, как говорится, дальше своего носа ничего не видели... Неустойчивость княжеского вассалитета вызывалась также активным вмешательством в межкняжеские отношения боярства и городских общин... Ее порождало еще и то, что сюзеренитет навязывался часто силой, принудительным порядком. Поэтому князь, ставший вассалом поневоле, ждал случая, чтобы избавиться от тягостной зависимости. Наконец, немалую роль здесь играло коловращение князей, их переезды из волости в волость, в результате чего нередко рвались старые связи сюзеренитета-вассалитета и возникали новые» [9. С. 58]. И.Я. Фроянов подчеркивает, что к началу XIII в. на Руси сложилась система субвассалитета: «Рост количества князей, особенно усилившийся в XII в., привел к дроблению волостей, к появлению княжеской мелкоты, вроде князя городенского, несвежского, рыльского, шумского, угличского, яневского и пр.» [там же].

Таким образом, идея, выдвинутая Романом, была чрезвычайно актуальна для дальнейшего развития политического устройства русских княжеств. Однако она не привлекла внимания остальных князей. Всеволод Юрьевич вообще отверг ее, поскольку боялся потерять старшинство, а сам в Киеве садиться не хотел. Видя, что его инициативу не принимают всерьез, Роман ушел в Галич, вновь оставив в Киеве Инг-

варя Ярославича. Вскоре, однако, по просьбе Всеволода, он посадил на великое княжение сына Рюрика – Ростислава.

В Чернигове тоже произошли перемены: умершего в 1204 г. Олега Святославича заменил его брат Всеволод Чермный, которому вскоре вновь предстояло вернуть дому Ольговичей бывшее величие. В 1205 г. в Новгороде Святослав Всеволодович был заменен своим старшим братом Константином. В том же году, вмешавшись в междоусобие своих родственников – польских князей, погибает Роман Мстиславич. После него остаются два его малолетних сына: Даниил и Василько, которым было, конечно же, не под силу удержать беспокойный Галич в своих руках.

Едва услышав о смерти Романа, Рюрик, скинув с себя монашество, вновь сел на великое княжение в Киеве. При этом один из Ольговичей – зять Рюрика Глеб Святославич – получил Белгород, что обусловило тесный союз Рюрика с черниговскими и северскими князьями. Вскоре Рюрик, вместе с Ольговичами, пошел к Галичу, чтобы посадить там своего князя. На помощь малолетнему Даниилу пришли родственники его матери – венгры, с помощью которых удалось отстоять город. Союзные князья возвратились, но в следующем, 1206 г., собрав больше войск, вновь появились под стенами Галича. Помимо Всеволода Черниговского и Владимира Новгород-Северского с их братьями, привел свою смоленскую дружину Мстислав Романович также «с братьею». Рюрик, призвав польских князей в союзники, также готовился с сыновьями выступить к Галичу. При виде такого множества войск, Даниил Романович с матерью покинул город и ушел во Владимир-Волынский, где правил его брат Василько. Пришедший на помощь Даниилу венгерский король Андраш, видя, что его «сестреничу» не удержать Галича, посоветовал галичанам до совершеннолетия Даниила пригласить к себе на княжение Ярослава Всеволодовича Переяславского, сына Все-

волода Большое Гнездо. Не дождавшись Ярослава, они приняли к себе на княжение Владимира Игоревича. В результате Ольговичи и Мономашичи вновь рассорились. Возвращаясь от Галича, Всеволод Чермный без всякого сопротивления вошел в Киев и изгнал оттуда Рюрика, за которого никто и не думал заступаться, помня, как он несколькими годами ранее разграбил город. Так вновь в Киеве вокняжился представитель Ольговичей.

Однако, Всеволод Святославич, в отличие от своего отца, не мог похвастаться старшинством перед другими князьями. Старше его на целое колено был Всеволод Юрьевич Большое Гнездо. Самым же старшим князем по возрасту был Рюрик Ростиславич. Однако по родовому лестничному порядку Всеволод Чермный был вторым по старшинству после своего суздальского тезки князем на Руси, поскольку Ольговичи происходили от более старшего брата, чем Мономашичи.

Вокняжив в Киеве, Всеволод стал выгонять с Киевской земли представителей «Владимирова племени» и сажать вокруг Киева своих родичей. Так, изгнав Ярослава Всеволодовича из Переяславля, он посадил там своего сына Михаила. Его брат Глеб Святославич с 1205 г. сидел в Белгороде. Возможно, уже в это время Вышгород получил Ярополк Ярославич. Неизвестно, кого Всеволод Чермный оставил на княжении в Чернигове вместо себя: скорее всего это был его брат Мстислав Козельский.

Несмотря на то, что в этом же году Рюрику с Мстиславом Романовичем удалось выбить Ольговичей из Киева и из Переяславля, в 1208 году, Всеволод вновь воссел на великокняжеском престоле. Изгнав из Переяславля Владимира Рюриковича, новый великий князь отдал его брату Глебу.

Тем временем галицкий князь Владимир Игоревич, посадив в Звенигороде брата Романа, стал требовать у жителей Владимира-Волынского изгнать Василь-

ка Романовича и принять своего другого брата Святослава, что те и исполнили.

Всеволод Юрьевич, собравшись в поход на Всеволода Чермного, вынужден был обратиться к своему войску на рязанских князей, которые поддерживали черниговского князя. Пленив большую часть рязанских князей (Романа и Святослава Глебовичей, их детей и племянников) Всеволод посадил в Рязани своего сына Ярослава, который вскоре был вынужден бежать из города. Пронское княжество досталось стороннику суздальского князя Глебу Владимировичу, заключившего тайный союз с Ольговичами и способствовавшему изгнанию Ярослава из Рязани.

Вскоре после этих событий великий князь отозвал сына Константина из Новгорода, заменив его Святославом. Константину же он дал Ростов с Белоозером, Угличем, Ярославлем, Костромой и Галичем Мерским.

Рюрик Ростиславич, узнав, что Всеволод Юрьевич воюет Рязань, нанял половцев и двинулся с ними на Киев. Всеволод Чермный, не имея возможности одновременно оборонять Киев от Рюрика и Чернигов от Всеволода, оставил великое княжение. В марте 1209 г. Ольговичи вновь безуспешно осаждали город.

На Галицко-Волынской земле развернулись драматические события. В 1209 г. венгерский король Андраш, изгнав из Галича Владимира Игоревича, посадил там его брата Романа, который сам обратился за помощью. Владимир вернулся в Путивль, поскольку в Новгороде-Северском был, очевидно, свой князь (скорее всего, один из его братьев). В 1207 г. польские князья Лешек Белый и Конрад пленили князя Владимира-Волынского Святослава Игоревича и посадили там своего дядю по матери Александра Всеволодовича Белзского. Вскоре, однако, во Владимире-Волынском вокняжил Ингварь Ярославич Луцкий, но ненадолго: волынские бояре вновь заменили его на Александра. Брат Ингваря Мстислав Немой по-прежнему княжил в Пере-

сопнице. Малолетнему Васильку Романовичу дали Брест, по просьбе тамошних граждан. Вскоре, по просьбе Романовой вдовы, Лешек велел Александру отдать Васильку Васильку его бывшую волость – Белз. Брат Александра – Всеволод получил в княжение Червен.

В следующем году киевский князь Рюрик заключил мир с венграми, по которому Галич должен был отойти к его сыну Ростиславу, который и вокняжился в городе 4 января 1210 г. Но уже 2 февраля галичане вновь посадили у себя на княжение Романа Игоревича. Вскоре, однако, венгерский король направил в Галич Бенедикта Бора, который стал управлять городом как королевский наместник. Натерпевшись бесчинств от венгров, галичане стали звать к себе Мстислава Немого из Пересопницы. Когда же тот явился к Галичу с недостаточной для изгнания венгров дружиной, галичане не приняли его. Они снова призвали Игоревичей, которые прогнали венгров и сели по городам: Владимир – в Галиче, Роман – в Звенигороде, Святослав – в Перемышле. Своему сыну Изяславу Владимир дал Теребовль, другого – Всеволода – отправил в Венгрию задаривать короля, чтобы тот оставил Галич в покое.

Всеволод Чермный, видя, что Рюрика в союзе с Всеволодом Суздальским ему не одолеть, предпринял попытку помириться с последним. Тот, однако, на сепаратный мир не пошел.

В том же году новгородцы выгнали сына Всеволода Святослава из города, призвав Мстислава Мстиславича Удалого из Торопца, который прибыл сначала в Торжок, а затем и в Новгород. Святослава же новгородцы заключили под стражу. Всеволод послал против них сыновей Константина, Юрия и Ярослава, которые, придя к Торжку, заключили мир с новгородцами, по которому те отдали им их брата Святослава, выслали от себя Мстислава и обязались принять того князя, которого им даст великий князь. Всеволод прислал к

ним на княжение сына Владимира.

В 1211 г. произошло из ряда вон выходящее событие: обозленные на бесчинства Игоревичей галичане стали просить венгерского короля дать им в князи Даниила Романовича. Даниила поддержали его брат Василько Белзский, Лешек Белый, Мстислав Немой, Александр Волынский с братом Всеволодом Червенским и Ингварь Луцкий. Если перемышльцы выдали венграм своего князя Святослава, то звенигородцы твердо стояли за Романа Игоревича. Несмотря на половцев, приведенных в помощь дяде Изяславом Владимировичем, Роман Игоревич, видя множество войск, пришедших на него, бежал из города, но был схвачен. После чего союзные войска пошли к Галичу. Владимир Игоревич, не дожидаясь их прихода, вместе с сыном бежал из города. Даниил беспрепятственно въехал в Галич. Позже галичане выпросили у венгров обоих Игоревичей – Романа и Святослава – и повесили их. По некоторым данным повешен был и Владимир Игоревич [2. С. 186]. Во всяком случае, с этих пор о нем нет никаких сведений. На этом усобица на Галицкой земле не закончилась: вскоре бояре выгнали Даниила, призвав к себе Мстислава Немого из Пересопницы, а Василько Романович потерял Белз, который Лешек Белый вновь передал Александру. Василько же удалился в Каменец, куда вскоре к нему приехал брат Даниил.

В Галиче между тем вокняжил боярин Владислав, изгнав Мстислава Немого. Против него выступили: сам Мстислав, Лешек Белый, Даниил из Каменца, Александр из Владимира-Волынского, Всеволод из Белза. После неудачной осады Галича, Лешек велел Александру отдать Даниилу и Васильку два города – Тихомль и Перемышль, где они и стали княжить с матерью. После переговоров между венгерским королем и Лешком, последний выдал дочь свою за королевича Коломана, после чего Коломан был посажен на княжение в Галиче.

Вышеописанные события говорят о том, что с ослаблением великокняжеской власти в Киеве, галицко-волыньские земли стали входить в межкняжеские родовые отношения с соседними государствами: Польшей и Венгрией. Вместо князя киевского волыньскими князьями стал управлять как своими подручниками краковский князь Лешек Белый, приходившийся им двоюродным дядей. Венгерский король на основе родства с галицкими князьями также стал активным участником политических событий на Галицкой земле. Стал реальностью выход Галицко-Волынской Руси из системы межкняжеских отношений в русских княжествах.

В 1210 г. Всеволод Чермный, с согласия Всеволода Юрьевича, как старший в роде после суздальского князя, вновь занял Киев, а Рюрику уступил Чернигов. Это очень необычное явление: со времен Владимира Мономаха в Чернигове правили только потомки Святослава Ярославича. Таким образом, на Руси вновь возобладал родовой принцип распределения княжеских владений: в Киеве сел старейший князь на Руси после Всеволода Юрьевича, который сидел во Владимире. Причем родовой порядок был соблюден без учета физического старшинства Рюрика Ростиславича. Действительно, если Всеволода Юрьевича все князья признавали старшим в роде, несмотря на его относительную молодость, то, соответственно, они должны признавать старшинство и Всеволода Чермного, который принадлежал к более старшей ветви Рюриковичей. Скорее всего, между обоими Всеволодами была достигнута договоренность, по которой Киев и перешел снова к Ольговичам. Взамен Рюрик, как самый старейший князь по возрасту получил Чернигов.

15 (по другим данным 18) апреля 1212 г. умер Всеволод Большое Гнездо, сделав тем самым старейшим князем на Руси по родовому счету Всеволода Святославича Чермного. Что касается даты и места смерти Рюрика, то на этот счет сведения из разных источников разнятся. По данным В.Н. Татищева Рюрик скончался 19 апреля 1211 г. в Киеве [2. С. 184]. Симеоновская лето-

**ПРИМЕЧАНИЯ**

1. Рапов О. М. Княжеские владения на Руси в X – первой половине XIII в. – М.: МГУ, 1977.
2. Татищев В. Н. История Российская. – Т. III. – М.: “Ладомир”, 1995.
3. Соловьев С. М. История России с древнейших времен. – Кн. 1. – М.: «Мысль», 1988.
4. Сычев Н. В. Книга династий. – М.: «Восток – Запад», 2005.
5. Грушевский М. История. – Т. 3. Цитируется по: Пресняков А. Е. Княжое право в древней Руси. – М.: «Наука», 1993.
6. Пресняков А. Е. Княжое право в древней Руси. – М.: «Наука», 1993.
7. Насонов А. Н. «Русская земля» и образование территории Древнерусского государства. – М., 1951.
8. Зайцев А. К. Черниговское княжество / Древнерусские княжества X – XIII вв. – М.: Наука, 1975.
9. Фроянов И. Я. Киевская Русь. Очерки социально-политической истории. – Л.: ЛГУ, 1980.
10. Симеоновская летопись. – Рязань: изд. «Узорочье», 1997.

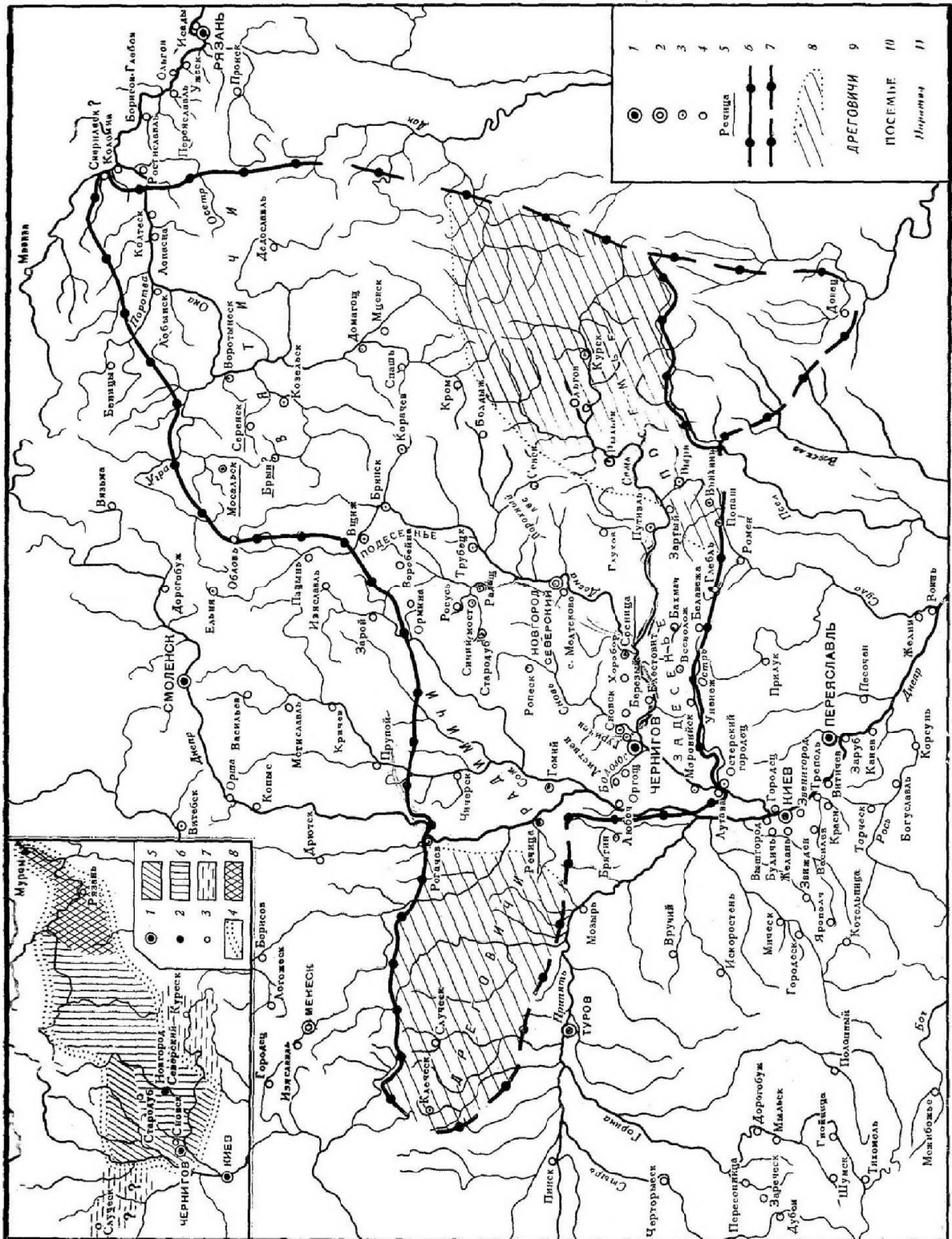
К карте Черниговской земли в XII – первой половине XIII в. на С.18.

- 1 – центры земель-княжений Древнерусского государства.
- 2 – крупные города, центры княжеств.
- 3 – центры волостей Черниговской земли.
- 4 – прочие города и населенные пункты.
- 5 – города и населенные пункты Черниговской земли, упомянутые впервые в первой половине XIII в.
- 6 – границы Черниговской земли во второй половине XII в.
- 7 – участки этой границы, очерченные гипотетически.
- 8 – территория Киевской и Переяславской земель, вошедшие в Черниговскую землю в середине XII в.
- 9 – территории, сохранившие в XII в. «племенные» названия.
- 10 – географические области.
- 11 – упомянутые летописью гидронимы.

Врезка к рис. Владения Черниговского княжества в первой трети XII в.

- 1 – центры земель-княжений; 2 – стольные города черниговских князей; 3 – прочие города; 4 – ориентировочная граница отчины Святославичей; 5 – владения Давыда Святославича (отчина Давыдовичей); 6 – владения Олега Святославича (отчина Ольговичей); 7 – условные держания Олега Святославича и его приемников до 1127 г.; 8 – владения Ярослава Святославича (с 1127 г. отделились от черниговского стола).

Карта Черниговской земли в XII – первой половине XIII в.







УДК 94(47).08  
ББК 63.3(2)522+63.3(2)53

**РЯЗАНСКОЕ ГУБЕРНСКОЕ ПО КРЕСТЬЯНСКИМ  
ДЕЛАМ ПРИСУТСТВИЕ (1861-1889 гг.)  
И РЯЗАНСКОЕ ГУБЕРНСКОЕ ПРИСУТСТВИЕ  
(1889-1917 гг.) КАК ОРГАНЫ НАДЗОРА МВД  
ЗА КРЕСТЬЯНСКИМИ СОСЛОВНЫМИ ОРГАНАМИ**

**И. Ю. Синельников**

*В статье дается история создания рязанских губернских крестьянских присутствий, которые осуществляли власть помещиков над крестьянами после отмены крепостного права; крестьянских сословных учреждений и их деятельность, а также деятельность наиболее видных непременных членов крестьянских присутствий.*

**Ключевые слова**

Крестьянская реформа, крестьянские сословные учреждения, Рязанское губернское по крестьянским делам присутствие, Рязанское губернское присутствие, чиновники, непременные члены

По сведениям губернского статистического комитета в Рязанской губернии в средней сложности по 9-ой ревизии на каждого дворянина приходилось 70 душ крепостных крестьян, а по 10-ой ревизии – 75 душ.<sup>1</sup> На основании этого, А. Г. Тройницкий – член Государственного Совета, известный статистик середины XIX века, отец будущего рязанского губернатора Тройницкого Н. А.<sup>2</sup>, в 1858 году сделал вывод, что Рязанская губерния занимала 3 место из 46 губерний России по числу владельцев крепостными людьми, 4 место – по числу крепостных и 32 место – по среднему числу владельцев крепостных, приходящихся на владельца.<sup>3</sup>

Из этих исследований следует, что Рязанская губерния принадлежала к числу

таких губерний, где проживало наибольшее число дворян и помещиков, владеющих крепостными людьми. Здесь, в центре русских земель, более всего укоренилось и распространилось крепостное сословие. Вместе с тем здесь было и больше всего мелких имений и мало – больших. В связи с этим освобождение крестьян в нашей губернии происходило не без определенных трудностей.

Когда 12 марта в Рязани был объявлен Манифест от 19 февраля 1861 года об отмене крепостного права, Рязанским губернатором был Н. М. Муравьев, а вице-губернатором – М. Е. Салтыков Щедрин. Хотя между ними сложились не очень дружеские отношения, но дело, которое им было поручено по проведению реформ в

жизнь, выполняли. Для осуществления крестьянской реформы было создано губернское по крестьянским делам присутствие, избраны мировые посредники и уездные мировые съезды, организованы волостные правления.

Учреждению в губернии по крестьянским делам присутствия предвзяло создание 7 декабря 1860 года особой временной комиссии для решения дел по крестьянскому делу. В комиссию по высочайшему повелению и по предложению министра внутренних дел «для приговорительных распоряжений» по предстоящим преобразованиям быта помещичьих крестьян должны были войти: губернский предводитель дворянства, управляющий палатой государственных имуществ, губернский прокурор и два члена из местных дворян – помещиков, «приглашаемых по предварительному волепожеланию г. министра внутренних дел с высочайшего соизволения и двух членов от местных дворян-помещиков и избранных собранием губернского и уездных представителей д-ва».<sup>4</sup>

На основании этого в комиссию были избраны собранием губернского и уездных представителей дворянства: гвардии штабс капитан князь С. В. Волконский и поручик В. И. Ключарев. Кандидатами были избраны поручик В. М. Саженов и гвардии полковник М. Д. Маслов. Вместе с тем князь Волконский отказался от своей должности, так как состоял в это время Раненбургским уездным предводителем дворянства и не мог совмещать эти две должности в связи с тем разъяснением, которое было прислано Министерства внутренних дел. В разъяснении по случаю учрежденных временных комиссий, в разделе «О лицах, избираемых в члены комиссии собранием предводителей дворянства», было указано, что должность эта не могла быть соединена ни с какой другой, требующей постоянных занятий, а «также и с должностью уездных предводителей дворянства, которым, по обнаружении Положений о крестьянах, могут

предстоять особая обязанности по крестьянскому делу».<sup>5</sup>

Вследствие этого в состав первой рязанской временной комиссии по крестьянскому делу вошли: губернский предводитель дворянства ротмистр А. Н. Реткин; управляющий палатой государственных имуществ статский советник Н. А. Замятин, губернский прокурор статский советник А. А. Ральгин. Из дворян-помещиков с высочайшего соизволения были назначены ст. советник А. Н. Драшусов; коллежский советник Е. А. Протасьев. По выбору собранием предводителей дворян стал поручик В. И. Ключарев.<sup>6</sup>

По вышеуказанному разъяснению помещением для комиссии мог служить дом губернатора или по соглашению с начальником губернии – дом дворянского собрания. Канцелярия комиссии по предложению министра внутренних дел могла помещаться вместе с губернаторской канцелярией или по согласованию с начальником губернии и с губернским предводителем дворянства – при дворянском депутатском собрании.<sup>7</sup>

По имеющимся документам видно, что 14 февраля 1861 года комиссия еще не приступила к своей непосредственной работе. В марте 1861 года временная комиссия в документах именуется Рязанским губернским присутствием по крестьянскому делу. 11 марта 1861 года губернатор в своем письме к министру внутренних дел представлял членов уже рязанского губернского по крестьянским делам присутствия.

Таким образом, рязанское губернское по крестьянским делам присутствие, хотя и было учреждено на основании указа его императорского величества «О всемирно-стивейшем даровании крепостным людям прав состояния свободных сельских обывателей и об устройстве их быта» и положением о губернских и уездных по крестьянским делам учреждениях от 19 февраля 1861 года, основывалось оно на уже созданной ранее временной комиссии, о

чем сообщал губернатор в министерство внутренних дел 11 марта того же года.<sup>8</sup>

По крестьянским делам присутствие являлось административно-судебным органом, который осуществлял в губернии власть помещиков над крестьянами после отмены крепостного права. Губернатор являлся председателем этого присутствия, и осуществлял надзор за крестьянскими сословными органами.

Крестьянство в России после реформы 1861 года все также оставалось неполноправным «тягловым» сословием. Все реформы, которые произошли в стране, оставили крестьянин нищими. Однако и для крестьян были созданы крестьянские сословные учреждения: сельские и волостные сходы, волостные правления и волостные суды, которые возглавлялись сельскими старостами и волостными старшинами, и являлись дополнительным административно-полицейским звеном, которое облегчало правительству сбор налогов, выкупных платежей и т.д.

Каждое сельское общество имело свой сход, который выбирал сельских должностных лиц. Волостной сход имел большее значение как волостное крестьянское звено, чем другие организации. Волость представляла собой крестьянскую сословную единицу, которая охватывала несколько селений. В состав волостного схода входили сельские и волостные лица во главе со старшиной, а так же десятидворники – выборные от каждых десяти дворов. Волостной сход выбирал волостные должностные лица, которые были представителями на предварительный съезд гласных в уездное земское собрание от сельских обществ, разрешал хозяйственные нужды волости, утверждал приговоры сельских сходов. Проследить это можно на примерах.

В книге Сенницкого волостного правления Зарайского уезда имеется интересная запись вначале книги: «на записку приговоров волостного схода, волостного и третейского судов и налогаемых по

оним на крестьян штрафов и взысканий. Учреждена в 1861 г. на неопределенное время».<sup>9</sup>

Собственно в этой книге волостного правления записывались все приговоры волостных сходов Сенницкой волости Зарайского уезда по разным вопросам. 29 июня 1861 года волостной сход утвердил приговор волостного суда о наказании розгами и семидневного ареста супругов за оскорбление друг друга.<sup>10</sup> 26 августа 1862 года это же правление слушало жалобу крестьянки деревни Бебиховой на недостойное поведение своего деверя и утвердило приговор волостного суда по этому вопросу. 23 февраля 1863 года сход Сенницкой волости был созван для утверждения приговора о том, что крестьяне заплатили графу Вильгорскому деньги «за избавление от рекрутства» сына и брата Герасима Галактионова до «обнародования манифеста 19 февраля 1861 года».<sup>11</sup>

Волостной сход выбирал волостных старшин сроком на 3 года.

Волостной старшина выполнял полицейские функции. Он следил за сохранением общественного порядка в вверенном ему районе (*волости*). Так 8 июня 1862 г. волостной старшина Сенницкой волости Зарайского уезда Афанасьев при разбирательстве поступков крестьян села Рядинска «по жалобе помещицы Рост о неисправных работах», наложил штраф по одному рублю серебром «на крестьянина ... за ослушание противу приказания старшины и сельского старосты... за дерзкие поступки противу старосты при вопросах, что запрещал согласно положения старшины ходить в господский лес за травой и протч., но он отвечал вопреки закона»<sup>12</sup> Как мы видим, волостному старшине подчинялись сельские старосты и другие должностные лица, а так же волостное правление, что видно из вышеприведенных документов. В селе же крестьяне были обязаны слушаться сельского старшину.

Волостное правление состояло из старшины, всех старост, сборщиков податей,

одного – двух заседателей и писаря, который назначался мировым посредником, а позже – земским начальником, который играл в волостном правлении важную роль, т. к. волостное правление вело значительное делопроизводство. Только по Рязанскому уезду было 19 волостных правлений, возглавляемых волостными старшинами: Троицкое, Ямское, Шумошское, Екимовское, Кузьминское, Волынское, Рыбновское, Бахмачеевское, Подвязьевское, Астроминское, Болошневское, Затишьевское, Мурманское, Верейское, Ушморское, Ершовское, Спас-Клепиковское, Солотчинское, Новосельское. Всего в 1907 году в Рязанской губернии было 248 волостей и правлений при них.<sup>13</sup>

Крестьянским сословным учреждением был и волостной суд, который представлял собой коллегия из 4-12 судей, которых ежегодно выбирал волостной сход. Суд рассматривал тяжбы между крестьянами, сумма иска которых не превышала 100 рублей, а с 1889 года (после реформы 70-80 годов) – 300 рублей. Суд рассматривал так же мелкие уголовные дела (*см. пример выше*), дела о земельных спорах, о семейно-имущественном разделе крестьянских хозяйств. Волостные суды, по мнению историков, были опутаны сложной системой опеки, как со стороны правительства, так и дворян.

В первые годы после крестьянской реформы 1861 года был создан институт мировых посредников для разрешения недоразумений между помещиками и крестьянами. Мировые посредники занимались составлением уставных грамот, определявших поземельные отношения между помещиками и крестьянами на условиях, выгодных помещикам. Они осуществляли так же надзор за крестьянским общественным управлением. Этот институт постепенно превратился еще в один орган надзора за крестьянскими учреждениями. Упразднены мировые посредники были указом Сената от 27 июня 1874 года.

В уездах их временной заменой явились уездные по крестьянским делам присутствия, которые были учреждены на основании положения от 19 февраля 1861 г. для надзора за деятельностью крестьянского общественного управления и установления поземельных отношений между помещиками и крестьянами. В их состав входили: уездный предводитель дворянства (председатель), исправник, председатель уездной земской управы и назначенный правительством непременный член. В ведении присутствия находились в основном земельные дела. Непременные члены в уездах рассматривали прошения крестьян о наделении землей и возвращении им отобранной земли; рассматривали жалобы крестьян на неправильное наделение земель, самоуправство старост и старшин, вели переписку о выделении земельных наделов крестьянским обществам из помещичьих имений, переделе общественной земли и распределении выкупных платежей между крестьянами, о выдаче планов на землю и т.д.

Законом 12 июля 1889 года все эти учреждения были заменены административно-судебными должностями – земскими начальниками, а в губернии было создано губернское присутствие, преобразованное из рязанского губернского по крестьянским делам присутствия.

В состав рязанского губернского по крестьянским делам присутствия в 1861 году вошли на основании Высочайших указов и разъяснений: губернский предводитель дворянства ротмистр А. Н. Реткин, заменяющий его на время отпуска Рязанский уездный предводитель дворянства титулярный советник П. Н. Реткин, управляющий палатой государственных имуществ статский советник Н. А. Замятин, замещающий его во время отсутствия, исправляющий должность управляющего палатой государственных имуществ статский советник Н. П. Воронцов-

Вельяминов, а так же члены: назначенные от правительства и по выбору предводителей дворянства; секретарь присутствия.

Некоторые трудности возникли при выборе представителей в присутствие от дворян. Так собранием предводителей дворян от 7 апреля 1861 года в члены присутствия были выбраны дворяне-помещики князь Сергей Васильевич Волконский и поручик Ключарев; из них князь С. В. Волконский отказался от этого звания по той же причине, что и ранее. Первым кандидатом после него был поручик Василий Михайлович Софонов, который вступил к отправлению своей должности с 7 апреля 1861 года<sup>14</sup>. Эту должность он оставил 6 мая того же года.<sup>15</sup> Уже 8 мая его место занял полковник Михаил Дмитриевич Маслов, бывший вторым кандидатом после Софонова. Он вступил в исполнение своей должности с 9 мая 1861 года. В мае 1965 года умер В. М. Сафонов и его место с 3 мая заменил коллежский советник Иван Николаевич Дубовицкий.<sup>16</sup>

Как уже сказано выше, губернское по крестьянским делам присутствие состояло собственно из присутствия и ее канцелярии. Количество членов присутствия всегда было одно и то же. Однако в 1866 году на имя начальника губернии из Министерства внутренних дел пришло уведомление о сокращении состава Рязанского губернского по крестьянским делам присутствия. Высочайше утвержденным журналом Главного комитета об устройстве сельского состояния от 4 октября 1866 года было повелено: «в видах облегчения земства в расходах и без ущерба для дальнейшего хода дела, упразднить в Рязанском губернском присутствии должности членов из дворян помещиков, получающих особое содержание: одного по приглашению от правительства и одного по выбору предводителей дворянства. Остающиеся за тем должности: члена от правительства» было повелено заместить по представлению министерства внутренних дел, с высочайшего соизволения,

а члена от дворянства – по новому выбору предводителей дворянства<sup>17</sup>.

Губернатор после получения этого документа должен был сообщить в министерство, кто будет назначен от правительства в Рязанское губернское по крестьянским делам присутствие. Что же касалось до члена от дворянства, то дворянство на своем собрании должно было выбрать этого представителя и уведомить об этом Министерство внутренних дел. Вместе с тем в губернском присутствии сложилась такая ситуация: коллежский советник Дубовицкий, выбранный от дворянства в присутствие и назначенный от правительства – надворный советник Ржевский – оба покинули должность. Первый ушел в государственное конезаводство, а второй – в учреждение министерства юстиции. Обе эти должности были вакантными. В связи с этим губернатор просил не проводить дополнительных выборов, но считать вакантные должности, занимаемые ранее Дубовицким и Ржевским не замещаемыми<sup>18</sup>.

Наверно, наиболее яркими деятелями губернского по крестьянским делам присутствия за весь период существования этого учреждения были: действительные статские советники Кормилицын М. Н. и Лукинский И. А.

Действительный статский советник Кормилицын М. Н. происходил из дворянского рода. Родился он примерно в 1837 году (в 1882 г. ему исполнилось 45 лет). Имел родовые земли в Сапожковском уезде. По окончании курса наук в императорском Московском университете вступил в должность в канцелярию московского губернатора чиновником в 1858 году. В 1860 году ушел в отставку и по прошению в 1861 году был определен членом от правительства в Рязанском, Спасском, Касимовском мировых съездах. В 1862 году по болезни ушел в отставку, но в 1863 году вновь был назначен от правительства в мировых съездах Рязского, Сапожковского и

Раненбургского уездов. В 1864 году он был утвержден директором Рязанского губернского тюремного комитета. Служил участковым мировым судьей Сапожковского уезда. С 1866 по 1868 год был уездным и губернским земским гласным до 1874 года. С 1868 года Михаил Николаевич – член Рязанского окружного суда. Некоторое время он справлял должность директора народных училищ. С 7 апреля 1878 года Михаил Николаевич исполнял должность неперменного члена Рязанского губернского по крестьянским делам присутствия, оставаясь при этом директором народных училищ до 1880 года. Михаил Николаевич был награжден орденом св. Станислава 2 степени, знаком отличия за введение в действие Положений 19 февраля 1861 года и знаком Красного Креста. Содержание получал 200 р.<sup>19</sup>

В 1883 году Кормилицына на этом поприще сменил И. А. Лукинский. Свое служение Лукинский начал еще в дореформенных учреждениях и продолжал его в мировых и крестьянских установлениях. Он был одним из видных и старейших земских гласных, обладал обширным запасом знаний, редкими природными способностями и служебным тактом. Он вносил свои знания и личный опыт в дело, которому служил. Современники считали его знатоком крестьянского вопроса и практиком, так как он выезжал с ревизиями на места для выяснения «слабых сторон крестьянского общественного управления»<sup>20</sup>

Иван Андреевич Лукинский происходил из потомственных дворян, имел благоприобретенное имение в Данковском уезде. Воспитание получил в Рязанской губернской гимназии, но полного курса не окончил. В службу вступил в Нижегородскую палату уголовного суда в число канцелярских служащих в 1851 году. Подвергался в Нижегородской губернской гимназии испытанию для производства в первый чин – испытания сдал успешно. Исправлял должность столоначальника в

1854 году, после чего был утвержден в этой должности. Служил в Нижнем Новгороде в разных должностях. По прошению ушел в отставку и по распоряжению председателя съезда мировых судей Рязанского округа согласно прошению был определен в 1866 году секретарем съезда. Рязским уездным земским собранием был избран в участковые мировые судьи Рязанского округа в 1870 году. Указом правительствующего сената в этом же году он был утвержден участковым судьей Рязанского округа. По окончании очередных трехлетий вновь избирался мировым судьей до 1882 года. Земским собранием 29 января 1883 г. избран кандидатом на должность неперменного члена рязанского губернского по крестьянским делам присутствия и был назначен на эту должность 25 февраля 1883 года на открытую вакансию неперменного члена рязанского губернского по крестьянским делам присутствия. Избирался на эту должность на все время ее существования. Высочайшим приказом по Министерству внутренних дел 18 января 1890 г. утвержден неперменным членом рязанского губернского присутствия, образованного по закону от 12 июля 1889 г. 31 марта 1902 года Лукинский подал прошение об увольнении со службы и возбудил ходатайство о назначении ему пенсии. 11 апреля 1902 г. Иван Андреевич скончался, оставив жену и двух больных дочерей в крайне затруднительном материальном состоянии. За свою долгую благотворную работу по освобождению крестьян неоднократно был награжден орденами и медалями: св. Станислава и св. Анны 2 ст.; орденом св. Владимира 3 и 4 ст. темно – бронзовой медалью в память войны 1853-1856 гг., серебряной медалью в память императора Александра III и медалью за труды по первой переписи.<sup>21</sup> Начал свое служение Лукинский в рязанском губернском по крестьянским делам присутствии, а продолжил в рязанском губернском присутствии.

Через Рязанское губернское по крестьян-

яньским делам присутствие губернатор внедрял указы Сената и Циркуляры министерства, касающиеся крестьянской политики: о выкупе крестьян, вышедших из крепостной зависимости, их усадебной оседлости; правила о порядке введения в действие положения о крестьянах, вышедших из крепостной зависимости; о поземельном устройстве крестьян; правила о крестьянах, отбывающих работы на помещичьих фабриках. Здесь составлялись проекты распределения семейств по волостям, решались вопросы об устройстве училищ и школ в селах, заводились дела: о разверстке угодий, принадлежащих помещикам; о наряде крестьян на барщину, о выкупных договорах помещиков с крестьянами, о переделе земли.

Члены присутствия на своих заседаниях рассматривали вопросы, касающиеся политики государства по отношению к крестьянам. Сюда поступали сведения о количестве безземельных крестьян и дворовых, вышедших из крепостной зависимости, о числе крестьян, перешедших на оброк, о числе утвержденных уставных грамот. Рязанское губернское по крестьянским делам присутствие вело переписку о крестьянских волнениях в имениях помещиков, о выкупных платежах, о замене барщины оброком. Присутствие рассматривало жалобы крестьян на неправильное составление уставных грамот. В каждом уезде были созданы свои уездные по крестьянским делам присутствия, которые рассматривали такие же вопросы в своем уезде, о чем сказано выше.

Рязанское губернское по крестьянским делам присутствие было ликвидировано в соответствии с правилами о порядке приведения в действие положения о земских участковых начальниках от 12 июля 1889 года. На основании этого же документа было учреждено Рязанское губернское присутствие. Это учреждение являлось органом надзора за деятельностью земских начальников и уездных съездов, рассматривало жалобы на решения последних.

Рязанское губернское присутствие состояло из местных дворян и помещиков и являлось защитником их интересов. В губернское присутствие кроме председателя — губернатора, входили члены: губернский предводитель дворянства, вице-губернатор, председатель окружного суда, управляющий казенной палатой, прокурор окружного суда, председатель губернской земской управы, непременный член губернской землеустроительной комиссии.

Губернское присутствие делилось на три отделения: административное отделение, судебное и продовольственное отделение (сельскохозяйственное), возглавляемые непременными членами. Институт непременных членов был учрежден в 1874 г. в соответствии с положением «Об изменении в устройстве местных учреждений по крестьянским делам».<sup>22</sup> В каждом отделении были еще служащие канцелярии. Состав присутствия можно представить следующей Таблицей (См. Прил. 1).

Из приведенной таблицы мы видим, что в присутствии служили только дворяне, в основном имевшие земли в уездах губернии. Все они были образованными людьми, окончившими учебные заведения, четверо из них — имели университетское образование, один — институтское, трое из них после службы в присутствии были направлены в другие губернии на должности вице — губернаторов, их служба в присутствии была только ступенькой в дальнейшей карьере чиновника.

Видными деятелями губернского присутствия были И. А. Лукинский, Н. В. Протасьев, Е. А. Драшусов, Н. Ф. Ошанин, Н. С. Китлов, М. В. Страхов, Н. К. Шиловский. Эти представители дворянства в разное время заведовали разными отделениями присутствия, которых, как было сказано выше, было три.

Административное отделение ведало кадрами, внедряло в практику Циркуляры Министерства внутренних дел о преобразовании оброчных податей в выкупные



платежи; о правилах переселения крестьян на казенные земли; об удалении из общества порочных членов; вело переписку о ревизии уездов, о разрешении уездным съездам проведения очередных собраний; о выдаче страховых премий за сгоревшие постройки, об увольнении крестьян в мещане и монашество.

На протяжении почти семи лет возглавлял это отделение с 1907 года статский советник Владимир Митрофанович Страхов. Родился он 2 июля 1866 года и происходил из потомственных дворян Орловской губернии. Воспитывался в Московском пехотном юнкерском училище, и в службу вступил рядовым из вольноопределяющихся 5 гренадерского Киевского полка. Проходил курс наук в Московском пехотном юнкерском училище с 1 июня 1885 года. По окончании наук 16 октября 1886 года был зачислен в полк. Служил в Очаковском резервном батальоне, и высочайшим приказом 5 января 1892 года был уволен в запас. Распоряжением министра внутренних дел от 14 февраля 1892 года был назначен земским начальником 2 участка Спасского уезда Рязанской губернии. 23 декабря 1898 года он был назначен председателем Олонецкого уездного съезда. Служил в разных учреждениях Олонецкого уезда и Перьми. 27 октября 1906 года был назначен членом пермской губернской комиссии по выборам в Государственную думу. Высочайшим приказом по гражданскому ведомству от 17 марта 1907 года перемещен непременным членом Рязанского губернского присутствия. Постановлением рязанского губернатора от 14 мая 1907 года был назначен членом землеустроительной комиссии. Распоряжением министра внутренних дел от 2 сентября 1907 года назначен членом образованного при губернском присутствии особого совещания для объединения и упорядочения дела о выходе из общин *(на основании Высочайшего указа от 9 ноября 1906 года О выходе из общин)* с возложением надзора и руководства за

ходом дела на местах. Вскоре губернатором он был назначен в состав Рязанского комитета губернского кредита. Главным управлением Российского Красного Креста выдана ему медаль в память участия в деятельности общества во время русско – японской войны 1904-1905 годов. 10 июля 1910 года он был назначен непременным членом Рязанской губернской землеустроительной комиссии, а 24 октября 1911 года введен в состав этой комиссии, образованной 29 мая 1911 года. Высочайшим приказом по гражданскому ведомству от 4 марта 1913 года он был назначен Тульским губернатором.<sup>23</sup>

В судебном отделении рассматривались дела: по обвинению крестьян в самовольном уходе от помещиков, в мошенничестве крестьян, в их незаконной торговле; здесь рассматривались жалобы крестьян на приговоры съездов и по обвинению съездов в самоуправстве. Возглавляли это отделение разные годы, но 1906 года по 1917 год – с года Шиловский Николай Константинович – статский советник. Он родился 3 декабря 1871 года. Происходил он из потомственных дворян Рязанской губернии. По окончании курса Демидовского юридического лицея в звании действительного студента согласно прошения был определен 16 марта 1898 года старшим председателем С-Петербургской судебной палаты. Высочайшим приказом по гражданскому ведомству 29 августа 1899 года утвержден земским начальником 6 участка Касимовского уезда, затем был переведен на ту же должность в Сапожковский уезд. 2 марта 1907 года утвержден непременным членом рязанского губернского присутствия и распоряжением губернатора на его возложено заведование судебной частью губернского присутствия. 2 июля 1912 года был назначен в состав губернской по делам о выборах в Государственную думу комиссию. С 9 августа 1912 года на него было возложено руководство административной частью губернского присутствия с освобожд-

дением от заведывания судебной частью. В этом же году участвовал в работе землеустроительной комиссии. Уволен он от службы был с 1 мая 1918 года на основании приказа президиума исполнительного комитета Рязанского губернского совета рабочих и крестьянских депутатов.<sup>24</sup> На его долю, как и на долю его товарищей по службе, выпало самое трудное время в жизни нашей страны. Дальнейшая его судьба неизвестна, и, скорее всего, печальна.

Продовольственный (сельскохозяйственный отдел) рассматривал ходатайства крестьян о выдаче им ссуды на продукты и обсеменение в связи с голодом и засухой. Здесь заводились дела о состоянии продовольственных и винных запасов, о движении продовольствия, книги о долгах по ссудам. В отделе собирались сведения об общинных и частных капиталах и хлебных запасах. Возглавляли это отделение так же неперенные члены. Одним из самых опытных деятелей этой сферы современники считали действительного статского советника – Николая Семеновича Китлова. Он родился 13 марта 1847 года в Москве в дворянской семье. Его родители имели имение в Ряжском уезде Рязанской губернии. По окончании курса наук юридического факультета Московского университета в звании действительного студента на основании приказа по министерству юстиции он был назначен на судебные должности Полтавского уезда; позже служил на судебных должностях при Московской судебной палате; затем - в С-Петербургской судебной палате. 25 апреля 1871 года по прошению он был перемещен на судебные должности при Рязанском окружном суде. Ему пришлось служить участковым мировым судьей, земским начальником 5 участка Ряжского уезда. Николай Семенович имел много наград: ордена св. Владимира 3 и 4 степени, св. Анны 2 степени, св. Станислава 2 и 3 степени; медали серебряную в память императора Алек-

сандра 3 и темно – бронзовую за труды по первой переписи населения и прочие награды. Высочайшим приказом по гражданскому ведомству от 30 мая 1902 года он был назначен неперенным членом Рязанского губернского присутствия. Кроме того, что он возглавлял продовольственный отдел в присутствии, XXXII чрезвычайным земским собранием 30 мая 1902 года он был избран на должность председателя губернского экономического совета. Рязанским губернатором 11 июня того же года назначен членом комитета по запасам о нуждах сельскохозяйственной промышленности и им же приглашен был участвовать в разработке некоторых вопросов, касающихся предполагаемой реформы губернского управления 13 августа 1903 года. Был назначен в состав комитета по постройке казарменных и других помещений для расположенных в городе войск. 5 августа 1903 года был командирован в Министерство внутренних дел для занятий в земском отделе. По приглашению министра земледелия и государственных имуществ 10 декабря 1904 года он участвовал в комиссии для разработки вопросов о съездах представителей хлебных бирж и сельских хозяев. 25 марта 1916 года Главноуполномоченным по заготовке продовольствия и фуража для действующей армии был назначен уполномоченным Министерства земледелия по заготовке на нужды армии овощей в Рязанской губернии. Согласно постановления Временного правительства от 30 июля 1917 года об упразднении 46 должностей – неперенных членов губернских присутствий – считался за штатом.<sup>25</sup>

Продовольственный вопрос был одним из главных направлений деятельности сельскохозяйственного отдела губернского присутствия, а обеспечение крестьян продовольствием, особенно в голодные годы – занимал первое место. Так 1905 год в продовольственном отношении был для Рязанской губернии неблагоприятным. Уже во второй половине мая того же года из

донесений земских начальников стало известно, что озимые посевы в большей части губернии под влиянием неблагоприятных условий зимы 1904-1905 гг. и бездождя весны 1905 г., почти совсем пропали, что едва могли вернуть семена. Наиболее пострадало население Михайловского и Пронского уездов, весьма сильно пострадало население Данковского, Раненбургского, Рязжского, Сапожковского, Ско-

пинского уездов и значительная часть Рязанского и Спасского уездов. Большую роль в то время сыграл Н. С. Китлов. О нем в то время много говорили и писали. Он объездил почти всю губернию, побывал во многих отдаленных уголках губернии, чтобы на месте решить неотложные вопросы обеспечения крестьян не только семенами для обсеменения полей, но и решить продовольственные вопросы. Вместе с тем крестьянские установления не смогли ре-

### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> ГАРО. НСБ. Памятная книжка для Рязанской губернии на 1860 год. Рязань. 1860 г. С.206

<sup>2</sup> Тройницкий Н. А. был рязанским губернатором с 13 июля 1882 года по 3 ноября 1883 года.

<sup>3</sup> ГАРО. НСБ. Памятная книжка для Рязанской губернии на 1860 год. Рязань. 1860 г. С.207.

<sup>4</sup> ГАРО. Ф. 5. Оп. 1. Д. 3709. Л. 2.

<sup>5</sup> ГАРО. Ф. 5. Оп. 1. Д. 3709. Л. 6.

<sup>6</sup> ГАРО. Ф. 5. Оп. 1. Д. 3709. Л. 3; 15.

<sup>7</sup> ГАРО. Ф. 5. Оп. 1. Д. 3709. Л. 3 об.

<sup>8</sup> ГАРО. Ф. 5. Оп. 1. Д. 3709. Л. 17 об.

<sup>9</sup> ГАРО. Ф. 339. Оп. 1. Д. 1. Титульный лист.

<sup>10</sup> ГАРО. Ф. 339. Оп. 1. Д. 1. Л. 1

<sup>11</sup> ГАРО. Ф. 339. Оп. 1. Д. 1. Л. 17 об-18.

<sup>12</sup> ГАРО. Ф. 339. Оп. 1. Д. 1. Л. 16.

<sup>13</sup> Календарь Рязанской губернии на 1907 г. Рязань. 1906 г. С.93

<sup>14</sup> ГАРО. Ф. 5. Оп. 1. Д. 3709. Л. 25.

<sup>15</sup> ГАРО. Ф. 5. Оп. 1. Д. 3709. Л. 23. Уже в 1866 г. «ушел в государственное конезаводство».

<sup>16</sup> ГАРО. Ф. 5. Оп. 1. Д. 3709. Л. 34.

<sup>17</sup> ГАРО. Ф. 5. Оп. 1. Д. 3709. Л. 36 об

<sup>18</sup> ГАРО. Ф. 5. Оп. 1. Д. 3709. Л. 41-42.

<sup>19</sup> ГАРО. Ф. 98. Оп. 15. Д. 8. Св. 107. Л. 146-152.

<sup>20</sup> Там же. Л. 73 об.

<sup>21</sup> ГАРО. Ф. 695. Оп. 28. Д. 250. Л. 17-31.

<sup>22</sup> Все они были в ведении министерства внутренних дел. С их помощью губернатор осуществлял надзор за новыми пореформенными учреждениями, в том числе и за крестьянским присутствием.

<sup>23</sup> ГАРО. Ф. 695. Оп. 28. Д. 434. Л. 77-91.

<sup>24</sup> ГАРО. Ф. 695. Оп. 1. Д. 509. Л. 205.

<sup>25</sup> ГАРО. Ф. 695. Оп. 1. Д. Л. 148-155.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1.

## Список служащих Рязанского губернского присутствия 1890-1917 гг.

№ № п/п	Фамилия, имя, отчество	С какого времени в присутствии	Где служил до..	Где служил после.	Какого звания	Какого чина	Образование	Имел ли земли	Жалованье	Столовые	Квартиры
	И.А.Лукинский <i>Адм.отдел.</i>	С 1883 г.по 1902 г.	Мировой судья		Из дворян	Дейст. ст.сов.	Рязанская губернская гимназия	Да.	1200	650	650
	Н.В.Протасьев <sup>1</sup>	С 18 января 1890 г. по 1896 г.	Директор Рязанского губ.комитета общества попеч. о тюрьмах	Тобольский вице-губ.	тоже	Стат. сов.	Императорский институт правоведения	Да. Сап. у.	1200	650	650
	Е.А.Драшусов <sup>2</sup> <i>Судебный отдел</i>	С 1 января 1901 г. по 1 феврал 1903 г.	Земский пач. Прощск.у.	На пенсию	тоже	Дейст. ст.сов.	Варшавская классическая гимназия; Московский университет	Да.	1200	650	650
	Н.Ф. Ошанин <sup>3</sup> <i>Податное дело; адм. отдел. Судебныйотдел</i>	С 23 июля 1896 г. по мат 1907 г.	Земский пат. 1 уч. Данковский у.	Витебский вице-губ.	тоже	Дейст. ст.сов.	Императорский Московский университет юридич. Факультет; кандидат прав.	Да. Данк. у.	1200	650	650
	Н.С.Китлов <sup>4</sup> <i>Судебный отдел</i>	С 30 мая 1902 г. по 13 мая 1917 г.	Земский начальник Рязанского у.		тоже	Ст. сов.	Московский университет	Да. Рязск. у.	1200	1200	600
	М.В.Страхов <sup>5</sup> <i>Адм. отдел</i>	С 17 марта 1907 г. по 4 марта 1913 г.	Член Пермской комиссии по выборам в Госдуму.	Тульский вице-губернатор	тоже	Ст.сов.	Пехотное юнкерское уч.	нет	1200	1200	650
	Н.К.Шидловский <sup>6</sup> <i>Судебный отдел</i>	С 28 ноября 1906 г. по 11 июня 1918 г.	Земский пачальник		тоже	Ст.сов.	Демидовский юридич. лицей	нет	1200	1200	600
	Мордвинов И.И. <sup>7</sup> <i>заведующий судебной частью.</i>	1 февр. 1903 г. по 24 февраля 1907 г.	Почетный мировой судья Данк. У.	В отставке	Из дворян	Стат. сов.	Императорский Московский университет	Да	1200	650	650-разъездных
	Попов Н.В. <sup>8</sup> <i>зав. Судебным отделением</i>	16 марта 1912 г. по 11 июня 1918 год	Земский начальник		Из дворян	Надв. сов.	Скопинское уездное училище	Да	1000	600	600
	Постников А.С.	Секретарь с 1883 года	Канц. Служ. В уездном дворянстве		Из церковно служ.	Надв. сов.	Рязанская духовная семинария, неполный курс	нет	750	375	375

<sup>1</sup> ГАРО. Ф. 695. Оп. 28. Д. 361. Л.8-53<sup>2</sup> ГАРО. Ф. 695. Оп. 28. Д. 114. Л. 1-50<sup>3</sup> ГАРО. Ф. 695. Оп. 28. Д. 315. Л.86-122<sup>4</sup> ГАРО. Ф. 695. Оп. 28. Д. 184. Л.115-132.<sup>5</sup> ГАРО. Ф. 695. Оп. 28. Д. 434. Л.77-86.<sup>6</sup> ГАРО. Ф. 695. Оп. 28. Д. 509. Л.198-205<sup>7</sup> ГАРО. Ф. 695. Оп. 28. Д. 278. Л.<sup>8</sup> ГАРО. Ф. 695. Оп. 28. Д. 330. Л.66-70



УДК 94(47).084.3

ББК 63.3(2)612-35+63.3(2)612,13

## ФОРМИРОВАНИЕ КРАСНОЙ АРМИИ В РЯЗАНСКОЙ ГУБЕРНИИ В 1920 ГОДУ

В. К. Лузиков

*1920 год, год последнего этапа фазы полномасштабной гражданской войны в России. Главным событием весны 1920 года стала война с Польшей и затем подписание мирного договора. Осенью этого года уже важным событием стал разгром армии Врангеля на юге. Вооруженное противостояние между «белыми» и «красными» закончилось победой последних.*

*Какую лепту в победу Красной Армии внесла Рязанская губерния?*

*В течении всего 1920 года Рязанская губерния отправила на Польский и Южный фронт: 4 полка, 9 батальонов, 11 отдельных рот, 1 батарею и 3000 мобилизованных солдат на Южный фронт маршевыми ротами.*

*Всего за время мобилизации в фазе полномасштабной гражданской войны в России Рязанская губерния отправила в Красную Армию: 182 412 человек, в трудовую армию - 5 474 человека, 22 614 лошадей и 1 130 повозок с упряжью.*

### Ключевые слова

Красная Армия, Рязанская губерния, мобилизация, запасные полки, маршевые роты, Польский фронт (он же Западный фронт), Врангелевский фронт (он же Южный фронт)

1920 год – год последнего этапа (четвертого) фазы полномасштабной и регулярной гражданской войны в России. На этом этапе Красная Армия превратилась в массовую армию с жесткой вертикалью руководства ею. По данным историков численность РККА в 1920 году приблизилась к 5 млн. человек.

Этот этап был менее напряженным чем этап периода 1919 года. Но еще существовала угроза от белогвардейского очага в Крыму, армии Врангеля и угроза от армии панской Польши, на которую сделала ставку Антанта.

Главным событием весны 1920 года стала война с Польшей (за спиной Польши

стояла вся мощь англо-саксонской системы, повадки которой характерны и в XXI веке).

В апреле 1920 года националистический глава независимой Польши Юзеф Пилсудский отдал приказ о наступлении на Киев. В ночь на 7 мая город был взят. Против Польши были брошены все наличные силы Красной Армии, уже массовой и неплохо организованной. После военных действий с переменным успехом, 12 октября 1920 года был подписан мирный договор с Польшей, к которой переходила Западная Украина и Западная Белоруссия по Рижскому договору, в марте 1921 года.

Заключив мир с Польшей, советское

командование сосредоточило всю мощь Красной Армии на армию генерала Врангеля. В начале ноября 1920 года начался штурм Крыма. К середине ноября Крым был взят Красной Армией.

Вооруженное противостояние между белыми и красными закончилось победой последних.

Свою лепту в победу Красной Армии на этом этапе гражданской войны, с весны по ноябрь 1920 года, и в окончание фазы полномасштабной гражданской войны внесла и Рязанская губерния.

Рассмотрим общую мобилизацию в Красную Армию по Рязанской губернии. Затем формирование и отправка воинских частей и подразделений из Рязанской губернии на фронт в 1920 году.

В начале 1920 года мобилизация военнообязанных в Рязанской губернии, как и во всей Советской России, была приостановлена. Это было связано с окончанием самого напряженного этапа (с весны 1919 года по весну 1920 года), фазы регулярно-полномасштабной гражданской войны в России. Но в апреле 1920 года началась война с Польшей, и мобилизация началась с новой силой. За весь 1920 год рязанские военкоматы от мобилизовали 45 000 человек.<sup>1</sup>

Из мобилизованных создавались полки, батальоны, отдельные роты, батареи, эскадроны и так далее. Значительное число созданных в 1920 году, в Рязанской губернии, частей и подразделений отправлялось на фронт. Всего за весь 1920 год губерния отправила на Польский и Южный фронты<sup>2</sup>:

- 4 полка;
- 9 батальонов;
- 11 отдельных рот;
- 1 батарею;
- 3 000 человек на Южный фронт (маршевыми ротами).

Теперь подробно рассмотрим, как создавалась Красная Армия в рязанской губернии в 1920 году, в интересующих нас периодах: январь-апрель, апрель-август,

август-ноябрь.

С января по конец апреля 1920 года мобилизации в Рязанской губернии, как мы уже отмечали, не проводились. Несмотря на отсутствие новобранцев, пополнения на фронт шли. Рязанский губернский военкомат вместе с уездными военкоматами формировали и отправляли красноармейцев на фронт из караульных частей. После отправки пополнений в районы военных действий Рязгубвоенкомат отчитывался перед Облвоенкоматом. Вот телеграмма губвоенкомата в Москву Облвоенкомату от 9 января 1920 года.<sup>3</sup> В ней рязанский губвоенкомат докладывает о выделении для отправки на фронт пехотной роты и из кого она сформирована: «64/105 Доношу, что согласно телеграммы Вашей 2 января № 14/37 выделено в счет 15% из караульных частей для отправления на фронт и передано в ближайший девятый запасной полк из Рязанского караулбата рота в 280 штыков с комсоставом: один ротный командир и три взводных командира».

В этой же телеграмме от 9 января 1920 года говорится, что уездные военкоматы Рязанской губернии выделили для отправки на фронт по одному взводу: «... из каждого из двенадцати уездов губернии выделено по одному взводу 60 штыков, каждый с комсоставом по одному взводному командиру на каждый выделенный взвод».

С января по апрель 1920 года пополнения идут из Рязанской губернии на Южный фронт и Юго-Восточный фронт. В основном все пополнения из караульных частей. Читаем телеграмму Рязгубвоенрука, отправленную в Москву, в штаб округа от 10 февраля 1920 года<sup>4</sup>: «... прошу срочно указать время отправления и пункт назначения сформированных караулроты для южфронта и караулбата для юговосточного фронта».

В апреле месяце 1920 года в Рязанской губернии кроме 9-го и 6-го запасных полков появляется 31-й запасной полк. Смот-

рим телеграмму из Москвы окружного военкомата Рязанскому губвоенкомату от 22 апреля 1920 года<sup>5</sup>: «32041 Окровеонком согласен на перевод 31 запполка в Дашково ...» (Дашково: ныне микрорайон города Рязани, называется «Дашки»).

В апреле 1920 года на Южный и Юго-Восточный фронты были направлены следующие наиболее крупные формирования: Ряжский батальон, караульный батальон и каррота.<sup>6</sup>

С апреля по август 1920 года, обстановка резко изменилась. Началась война с Польшей. В Рязанской губернии вновь продолжилась мобилизация. Военкоматы губернии призывали военнообязанных, затем значительная их часть проходила начальную военную подготовку в 9-м, 6-м и 31-м запасных полках и направлялись на фронт. Западный и Юго-западный фронты становятся главными. Особенно Западный фронт. Он после успешного контрнаступления, а затем наступления по всему фронту, начнет боевые действия на территории Польши. Еще за полтора суток до взятия поляками Киева (в ночь с 6 мая на 7 мая 1920 года) Московский округ объявляет оказание «посильной помощи» Западному фронту на совещании под председательством Окровеонкомата. Затем губернским военкоматам была дана телеграмма из штаба округа за № НР 2584/1 от 5 мая 1920 года.<sup>7</sup> Читаем ту телеграмму, полученную Рязанским губвоенкоматом: «В связи тем значением которое приобрел Запфронт необходимо чтобы округ обсудил сам какую посильную помощь он мог бы оказать этому фронту людьми, составом, лошадьми, различными специалистами».

И Рязанский губвоенкомат вместе с уездными военкоматами эту помощь оказал: и людьми (продолжилась мобилизация военнообязанных), и военспецов (которые стояли на учете), и лошадьми. Через запасные полки 9-й, 31-й, 6-й Скопинский, где формировались маршевые роты шла отправка на

Западный фронт.

Продолжалась отправка пополнений на Западный фронт через запасные полки и из караульных частей. В карбате и карротках Рязанской губернии красноармейцы проходили хорошую военную подготовку и слаженность в подразделениях.

Смотрим секретную телеграмму Рязанского губвоенкомата уездным военкоматам от 10 мая 1920 года.<sup>8</sup>

В начале описание тяжелого положения сложившегося на Западном фронте и необходимости в формировании боевых частей. Затем распоряжение уездным военкоматам: «В связи с создавшимся положением на Западном фронте необходимо выделить из каррот при увоенкомате по одному взводу на предстоящее в самом ближайшем будущем формировании боевых частей ...».

Потом в телеграмме звучит приказ: «... приказываю немедленно с получением сего приступить к выделению одного взвода в составе 60 человек со штатным числом комсостава из карроты при вверенном Вам комиссариате ...».

В телеграмме обращает на себя то, что какое внимание уделяется качеству личного состава для отправки на фронт: «Во взвод назначить красноармейцев и комсостав с соответствующей боевой подготовкой, хорошо знающих службу, исполнительных, вполне дисциплинированных ...».

Интересны доклады уездных военкоматов Рязанскому губвоенкомату о выполнении приказа. Вот донесение Данковского уездного комиссариата по военным делам, исходящее за № 1856 от 23 мая 1920 года<sup>9</sup>: «Доношу, что выделенному за караульной роты боевому взводу, мною (скорее всего уездным комиссаром по военным делам) совместно с военруком 22 мая произведен был осмотр».

Этот осмотр боевого взвода, согласно донесения, показал: «... как в строевом, так ровно и в боевом, и знании уставов дал результаты - удовлетворительные».



Далее сказано следующее: «Означенный взвод 24-го сего мая отправлен». Этот взвод отправлен вначале в 6-й запасной Скопинский полк. Затем на Западный фронт, которому Рязанская губерния оказывает «посильную помощь».

Смотрим донесения других уездных военкоматов об отправке взводов из каррот на Западный фронт в мае 1920 года:<sup>10</sup>

- Касимов, уездный военкомат, рязанскому губвоенкомату: «Выделенный боевой взвод 23 мая отправлен Скопин 6-й полку»;

- Раненбург, уездный военкомат, Рязанскому губвоенкомату: «Взвод карроты выделен 50 человек. Боевая подготовка вполне удовлетворительна. Строевая хорошо. 24 отправлен Скопин» (то есть отправлен в 6-й запасной Скопинский полк).

Скопинский 6-й запасной полк рязанской губернии успешно справился с задачей: отправка готовых воинских подразделений на Западный фронт. Позже, в июле 1920 года он был расформирован.<sup>11</sup>

Несколько подробнее о 31-м запасном полке. Он не только отправлял пополнения на фронт. В этот полк военкоматы отправляли не только военнообязанных, но и добровольцев из Рязанской губернии. Они считались политически благонадежными. Пройдя военную подготовку в 31-м полку они направлялись либо в градоначальнический отряд, либо в Москву, в Латышский полк.<sup>12</sup> (Да, в тот самый полк красных латышских стрелков. Скорее всего, к концу полномасштабной, фронтовой фазы гражданской войны, латышей в этом полку сильно поубавилось).

Более того, начиная с июля 1920 года (после расформирования Скопинского запасного полка) пополнения на фронт в основном отправляет 31-й запасный полк. Он перегружен подготовленными к отправке на фронт красноармейцами. Читаем телеграмму Рязанского губвоенкомата Московскому окрвоенкомату от 17 июля 1920 года<sup>13</sup>: «... усиленно прошу дать на-

ряды на немедленное отправление маршрот из 31 Запполка, так как в следствии чрезмерного переполнения 31 полка людьми, полк не принимает более ни одного человека ...».

Настал август 1920 года. Южный фронт превратился в главный. Теперь Рязанские военкоматы как губернский, так и уездные посылают мобилизованных в 32-й запасный полк, где они проходят военную подготовку, а затем направляются на Южный фронт.

Заметим, что в Государственном архиве Рязанской области, Южный фронт проходит под названием «Врангелевский фронт».<sup>14</sup>

В конце августа 1920 года сам 31 запасный полк, в полном составе должен был убыть на Южный фронт.<sup>15</sup>

Но затем последовало распоряжение из Москвы начальника штаба округа Таубе Рязанскому губвоенкомату и командиру 31 запасного полка<sup>16</sup>: «Отправление Запполка приостановить впредь до распоряжения ...».

И все же 31-й запасной полк из Рязанской губернии был отправлен на Южный фронт. Готовится наступление на Врангеля в Крыму. Читаем копию телеграммы-распоряжения из штаба округа за № 218/013990, город Москва. Она адресовывалась командиру 31 запасного полка и Рязанскому губвоенкомату<sup>17</sup>: «... полк отправляется Новочеркск 13 сентября 1920 года».

В Рязани эта телеграмма была принята только 14 сентября 1920 года. Поэтому отправка 31-го запасного полка в Новочеркасск несколько затянулась.

Заканчивался последний этап, с весны по ноябрь 1920 года, полномасштабной, регулярной и фронтовой фазы гражданской войны в России. Рязанский губисполком запросил отчет у Рязанского губвоенкомата.

Отчет о деятельности губвоенкомата, как органа военной власти в губернии, по созданию Красной армии. Этот отчет со-

ставил начальник мобилизационной части и он же начальник канцелярии губвоенкомата. Отчет помечен 2 ноября 1920 года.<sup>18</sup> (За две недели до окончания основной фазы гражданской войны в России). Читаем выдержки из 3-го пункта этого отчета: «Всего за время существования мобчасти ... сообщим числом отправленных в Красную Армию 182 412 человек» (Почти 200 000 красноармейцев, не считая тех добровольцев, которых отправила в Красную Армию в начале гражданской

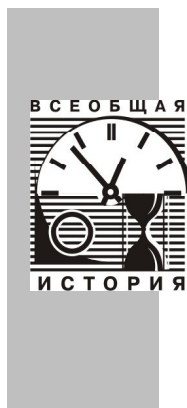
войны Рязанская губернская комиссия по организации РККА).

«Мобилизаций трудовых, давших 5 474 человек для восстановления промышленности». (Эти мобилизованные люди выполняли трудовую повинность). «Поставлено для Армии 22 614 лошадей и 1 130 повозок с упряжью».

Вот такой вклад внес Рязанский губвоенкомат в создание Красной Армии и ее победу в Гражданской войне. Следует добавить, что мобилизованных надо было еще вооружить, обуть и одеть, накормить, провести с ними начальную военную подготовку и боевое слаживание в подразделениях.

### ПРИМЕЧАНИЯ

- <sup>1</sup> Рязанская энциклопедия. Военная история. – Т. 12. Рязань, 1994. – С. 25.
- <sup>2</sup> Рязанская энциклопедия. Военная история. – Т. 12. Рязань, 1994. – С. 23-24.
- <sup>3</sup> ГАРО. Ф.Р-2657. Оп. 1. Д. 131. Л. 34.
- <sup>4</sup> ГАРО. Ф.Р-2657. Оп. 1. Д. 1311. Л. 141.
- <sup>5</sup> ГАРО. Ф.Р-2657. Оп. 1. Д. 1311. Л. 239.
- <sup>6</sup> ГАРО. Ф.Р-2657. Оп. 1. Д. 1311. Л. 379.
- <sup>7</sup> ГАРО. Ф.Р-2657. Оп. 1. Д. 1311. Л. 253.
- <sup>8</sup> ГАРО. Ф.Р-2657. Оп. 1. Д. 1311. Л. 260.
- <sup>9</sup> ГАРО. Ф.Р-2657. Оп. 1. Д. 1311. Л. 607.
- <sup>10</sup> ГАРО. Ф.Р-2657. Оп. 1. Д. 1311. Л. 610-611.
- <sup>11</sup> ГАРО. Ф.Р-2657. Оп. 1. Д. 1311. Л. 644.
- <sup>12</sup> ГАРО. Ф.Р-2657. Оп. 1. Д. 1311. Л. 491.
- <sup>13</sup> ГАРО. Ф.Р-2657. Оп. 1. Д. 1311. Л. 652.
- <sup>14</sup> ГАРО. Ф.Р-2657. Оп. 1. Д. 1311. Л. 704, 706, 717, 724, 728.
- <sup>15</sup> ГАРО. Ф.Р-2657. Оп. 1. Д. 1311. Л. 705, 708.
- <sup>16</sup> ГАРО. Ф.Р-2657. Оп. 1. Д. 1311. Л. 750.
- <sup>17</sup> ГАРО. Ф.Р-2657. Оп. 1. Д. 1313. Л. 30.
- <sup>18</sup> ГАРО. Ф.Р-2657. Оп. 1. Д. 1326. Л. 65.



УДК 94(410)  
ББК 63.3(4Вел)61

## ПРОБЛЕМА ВОЕННЫХ ДОЛГОВ ВЕЛИКОБРИТАНИИ И ЕЁ ВЛИЯНИЕ НА АНГЛО-АМЕРИКАНСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В 1920-е гг.

Кандидат исторических наук В. В. АБОЛМАСОВ

*Статья посвящена проблеме англо-американских отношений после первой мировой войны. Длительные переговоры, в которых самое активное участие принимали ведущие политические деятели Великобритании привели к снижению американской стороной своих требований. При этом самую активную роль в переговорах играл лидер консерваторов – Стэнли Болдуин.*

### Ключевые слова

Военные долги, первая мировая война, Форин Оффис, Стэнли Болдуин, «займы свободы», консервативное правительство, соглашение

Англия вышла победителем из тяжелой войны, и, казалось бы, извлекла достаточные выгоды из своей победы: была уничтожена Германия как её основной военный и экономический соперник. Однако важнейшим следствием первой мировой войны явилось ослабление позиций ведущих европейских государств и дальнейшее обострение экономических противоречий. Война была вызвана неравномерностью экономического и политического развития капиталистических государств. Но в ходе войны существовавшие противоречия не только не были устранены, они многократно углубились. В итоге длительного военного конфликта европейские страны сильно пострадали от военных потерь и материальных разрушений. Для Соединенных Штатов, напротив, война оказалась «золотым дном», потому что она способствовала усилению их экономической,

финансовой и военной мощи, несмотря на понесенные потери. В ходе войны Англия начала испытывать недостаток средств для ведения боевых действий. Были сделаны крупные займы у США – решению проблемы погашения задолженности была посвящена деятельность британских правящих кругов, прежде всего.

До апреля 1917 г. в течение двух с половиной лет США сохраняли «нейтралитет», благодаря чему американские монополии извлекали огромные прибыли из поставок вооружений воюющим странам. При этом, экспорт оплачивался странами Антанты золотом и американскими долларами. Когда золотые и валютные ресурсы Англии, Франции и других европейских держав стали истощаться и назрела опасность резкого снижения их закупок в США, американские монополии стали предоставлять странам Антанты кредиты. Кредитование стран Антанты американ-

скими финансовыми монополиями осуществлялось через посредничество финансового дома Моргана. Всего с октября 1915 г., когда Морган дал Великобритании и Франции заем в 500 млн. дол., и до апреля 1917 г. Морганы предоставили этим двум странам займов и кредитов на сумму почти 1,5 млрд. дол. [1. С. 52]

После вступления Соединенных Штатов в войну в апреле 1917 г. изменился характер американского финансирования стран Антанты: главную роль теперь играли правительственные займы и кредиты. Правительство Соединенных Штатов предоставляло займы за счет средств, которые были получены путем выпуска на американском денежном рынке военных займов, получивших название «займов свободы». За период с апреля 1917 г. по сентябрь 1918 г. было выпущено четыре «займа свободы», а последний пятый заем, подписка на который была осуществлена после Компьенского перемирия, получил название «заем победы» [2. С. 37]. Эти займы размещались между банкирами, биржевиками, страховыми компаниями, промышленными и финансовыми монополиями. Погашение этих займов должно было осуществляться после войны, процент погашения за отсрочку определялся в размере 5 % годовых. Всего Соединенные Штаты предоставили союзникам более 7 млрд. дол., 9/10 которых было потрачено в США на поставки воюющим странам не только снаряжения, но и многих видов других товаров (продовольствия, одежды и т. д.) для гражданского населения. Эти суммы, предоставленные за счет федеральных расходов, и являлись военными долгами стран Антанты Соединенным Штатам. После перемирия США заняли европейским странам дополнительно 2,5 млрд. дол. Всего в результате военных и послевоенных займов общая задолженность стран Антанты Соединенным Штатам на начало 20-х годов составляла вместе с процентами более 11 млрд. дол. [3. С. 263].

Правительство США не делало разграничений между военными долгами, образовавшимися до перемирия и долгами, появившимися в результате предоставления займов после ноября 1918 г., считая их единым коммерческим долгом, который неукоснительно должен был уплачиваться должниками на условиях, определенных «займами свободы» [4. С. 130].

Главной причиной обострения англо-американского соперничества после первой мировой войны были притязания американских монополистических кругов на мировую гегемонию и стремление Великобритании не допустить мирового лидерства США, потому что английские правящие круги, несмотря на значительное ослабление экономики Англии, все еще надеялись на сохранение мировой гегемонии английского империализма. В ходе этой борьбы Великобритания, все еще являвшаяся мощной капиталистической державой, располагавшей прочными позициями в своих колониях, разбросанных по всему земному шару, игравшая роль мирового банкира и главного соперника Соединенных Штатов в вопросах военноморского строительства и торговли, старалась укрепить свое влияние, подорванное войной и соперничеством с США.

Влияние первой мировой войны на Соединенные Штаты и Великобританию было неодинаковым. В результате войны США превратились в центр хозяйственной и финансовой эксплуатации капиталистического мира. Доллар стал самой прочной валютой на мировом денежном рынке. Великобритания же, несмотря на свои территориальные приобретения и устранение своего главного соперника – Германии, долгие годы не могла преодолеть экономический застой. Ослабили позиции британского империализма в колониях, охваченных революционным движением. А главное – были подорваны ее позиции мирового банкира и владычицы морей, что серьезно тревожило ее правящие круги.

Превращение США в мирового креди-

тора таило в себе большую опасность для Великобритании, экономика которой в огромной степени зависела от экспорта сырья и продовольствия из-за границы, доходов от судоходства и посреднических финансовых операций. Поэтому правящие круги Великобритании проявляли большую тревогу в отношении попыток американского капитала ослабить Лондон как финансовый центр мира и сделать таким центром Нью-Йорк. Именно исходя из этих соображений, деловые и политические круги Англии еще в начале Парижской мирной конференции предлагали США сотрудничество в реконструкции Европы, контроле над важнейшими финансовыми рынками и морскими перевозками. Эти предложения не нашли поддержки в Соединенных Штатах, потому что, как писал американский коммерческий атташе в Лондоне Ф. В. Кеннеди, такое сотрудничество означало бы, что «американский финансовый капитал истощался бы через механизм контроля английских банковских и финансовых долгов» [5].

Соединенные Штаты использовали военную задолженность Великобритании в качестве средств давления на нее при решении важнейших вопросов международной политики. Так, во время Парижской мирной конференции, желая обеспечить поддержку Великобританией американской программы мира, американский конгресс отказался предоставить ей новый правительственный заем в 250 млн. дол. для восстановления ее экономики и английское правительство вынуждено было получить этот заем у частных американских банков на менее выгодных условиях [6. С. 8].

После подписания Версальского мирного договора в странах Европы возникло сильное движение за аннулирование военных долгов. Это движение возглавила Франция, стремившаяся создать единый фронт должников Соединенных Штатов и мотивировавшая их отказ от

погашения военной задолженности тем, что во время войны страны Антанты и их союзники вели войну против общего врага. Правительство Великобритании занимало более осторожную позицию, боясь, что отказ от выплаты долгов может ослабить фунт стерлингов на международном финансовом рынке.

В течение 1920-1921 гг. Великобритания неоднократно пыталась добиться согласия на полное или частичное аннулирование военной задолженности, мотивируя свои предложения необходимостью оздоровления финансовой системы стран Европейского континента с целью ликвидации экономического и финансового кризиса. В ответ на это США согласились на временную отсрочку погашения военных долгов, заявив, что позднее американское правительство вернется к этому вопросу [7. С. 54].

После прихода к власти в 1921 г. администрации республиканской партии во главе с президентом Гардингом министерство финансов запросило конгресс о предоставлении ему полномочий на разрешение вопроса о межсоюзнических военных долгах. 22 июня 1921 г. президент представил финансовому комитету сената предложение об урегулировании межсоюзнических военных долгов, подготовленное министерством финансов и носившее название «Акт о праве фундаментализировать обязательства иностранных государств Соединенным Штатам». После продолжительной дискуссии вокруг билля, внесенного 20 августа 1921 г. председателем финансового комитета сената Пенроузом и конгрессменом Фордни о предоставлении министру финансов полномочий разрешить вопрос об условиях погашения военных долгов, конгресс 9 февраля 1922 г. создал так называемую комиссию по фундаментализации долгов мировой войны. В нее вошли: министр финансов США Э. Меллон, ставший главой этой комиссии, государственный секретарь Ч. Хьюз, министр торговли Г. Гувер,

сенаторы Рид и Смут, конгрессмен Бартон. Комиссия, составленная только из республиканцев, должна была в течение трех лет разрешить вопрос об условиях погашения долгов иностранных правительств Соединенным Штатам. Позднее срок ее полномочий был продлен еще на два года. Период погашения долгов не должен был превышать 25 лет, а ежегодный процент погашения не должен быть меньше 4,25 % [8. Р. 61].

После создания комиссии министр торговли США Г. Гувер, государственный секретарь Ч. Хьюз и министр финансов З. Меллон потребовали, чтобы страны-должники приступили к погашению своей задолженности Соединенным Штатам. В ответ на это предложение министр иностранных дел Великобритании Бальфур 1 августа 1922 г. направил правительствам Франции и других европейских стран специальную ноту, негласно адресованную, прежде всего, американскому правительству, в которой предлагал аннулировать все военные долги и репарации: «Правительство его величества намерено отказаться от своей доли германских репараций, говорилось в ноте, и предлагает списать всю сумму межсоюзнических долгов, придав этому форму единого международного акта. Ни при каких обстоятельствах мы не намерены требовать от наших должников больше того, что мы должны заплатить нашим кредиторам. Мы не просим большего, но все должны понять, что мы не можем согласиться и на меньшее» [9. Р. 60].

Нота Бальфура явилась отражением все более распространявшегося в правительственных кругах Англии мнения о необходимости добиться от Соединенных Штатов аннулирования британского военного долга, который был намного меньше задолженности европейских стран самой Великобритании. Во время дебатов в палате общин в мае 1922 г. по вопросу о военных долгах депутат С. Робертс указал, что Великобритания при условии оп-

латы всех межсоюзнических долгов будет иметь баланс в свою пользу. Поэтому он считал возможным предложить американскому правительству аннулировать британскую задолженность [10. Р. 62].

Европейские страны в целом положительно оценили ноту Бальфура, только Франция решительно выступила против какого-либо сокращения германских репараций. В Соединенных Штатах нота Бальфура была встречена с огромным недовольством и американское правительство в ответ на нее потребовало, чтобы Великобритания в кратчайший срок урегулировала вопрос о замене своих краткосрочных обязательств, на основе которых она получала займы в годы войны, на долгосрочные, и начала погашение военной задолженности. Такой ответ американского правительства вызвал бурю негодования в странах Европейского континента. Средства массовой информации европейских стран стали называть Соединенные Штаты «Шейлоком», а военную задолженность – «шейлоновыми долгами» [11. Р. 63].

В октябре 1922 г. в Великобритании на смену либеральному правительству Ллойд Джорджа, которое со времени Парижской мирной конференции вело борьбу за списание долгов, пришло правительство консерватора Бонар-Лоу, считавшее, что Великобритания не должна отказываться от уплаты военной задолженности Соединенным Штатам, так как это может привести к падению ее авторитета мирового банкира. В середине декабря 1922 г. Бонар-Лоу заявил в палате общин, что вопрос о военных долгах должен быть окончательно урегулирован и его нельзя оставлять открытым. При этом Макдональд подчеркнул, что Великобритания не требует уплаты долгов, причитающихся ей немедленно, но «... Америка держит ключ к решению этой проблемы... Она единственная может помочь нам». Правительство консерваторов, которое возглавил Бонар-Лоу, а затем С. Болдуин, заявило о

своем намерении урегулировать вопрос о военной задолженности Великобритании и назначило специальную комиссию, в которую вошли министр финансов Великобритании С. Болдуин и управляющий Английским банком М. Норман, для ведения переговоров с американской комиссией по фондированию долгов мировой войны. Перед своим отплытием в Соединенные Штаты в конце декабря 1922 г. Норман вел переговоры с министром финансов США Меллоном, министром торговли Гувером, управляющим Федеральным резервным банком Б. Стронгом, во время которых согласовывались некоторые условия будущего соглашения о долгах. В заявлении, сделанном С. Болдуином перед поездкой в США, подчеркивалось, что английское правительство рассматривает урегулирование своих долговых обязательств перед Соединенными Штатами как «пример для всей Европы» [12. Р. 67].

Решение консервативного правительства было продиктовано его стремлением поскорее ликвидировать неопределенность в англо-американских финансовых отношениях и обеспечить более стабильные позиции английскому финансовому капиталу. До начала переговоров С. Болдуин и М. Норман встречались с президентом Гардингом, вице-президентом Кулиджем, госсекретарем Хьюзом и министром финансов Меллоном, и пытались прозондировать возможность изменения условий погашения военной задолженности, определенных американским конгрессом. Во время этих переговоров они всячески подчеркивали, что, если будет подписано соглашение между Великобританией и Соединенными Штатами, «за ним последуют другие соглашения» [13. С. 138].

Переговоры между американской и английской комиссиями начались в Вашингтоне 7 января 1923 г. Во вступительной речи перед началом переговоров министр финансов Болдуин заявил, что Ве-

ликобритания «стремится к подписанию коммерческого соглашения на основе условий, которые помогут преодолеть трения в торговых отношениях между нашими двумя странами». В ходе первой встречи 8 января 1923 г. Болдуин вновь подтверждал: «Мы приехали, чтобы выразить наше намерение выплатить долг, долг – который мы рассматриваем как самую крупную в истории передачу финансовых средств между двумя дружественными нациями...» [14. С. 141].

С самого начала переговоров английская делегация выступила против условий погашения военной задолженности европейских стран, зафиксированных в решении американского конгресса от 9 февраля 1922 г. Еще до начала переговоров лондонские газеты напечатали сообщение, что премьер-министр Великобритании Бонар Лоу проинструктировал Болдуина, чтобы английская делегация добивалась сокращения ежегодного процента погашения до 3%. В ходе переговоров Болдуин заявил, что двадцатипятилетний срок и процент погашения, который не должен был составлять менее 4% установленные американским конгрессом в качестве обязательного условия погашения военных долгов, являются невыполнимыми для Англии, так как они резко ухудшат положение английского налогоплательщика и снизят его покупательную способность. Представители Великобритании пообещали выплатить «каждый цент английского долга», но утверждали, что сделать это за 25 лет, предложенных конгрессом, – значит нанести удар бизнесу, как в Соединенных Штатах, так и в Великобритании.

Болдуин предлагал, чтобы срок погашения военного долга был увеличен до 62 лет, а процент погашения снижен до 2% или, в крайнем случае, до 3%. Американская делегация вначале отказалась обсуждать эти условия, ссылаясь на специальный акт американского конгресса, и заявила, что любое соглашение, содержащее такие серьезные уступки, не будет им ра-

тифицировано. Но постепенно в ходе переговоров американская делегация убедилась в необходимости пойти на уступку английской стороне, так как затягивание переговоров лишало возможности совместного воздействия США и Великобритании на европейские события. Во избежание трудностей с ратификацией соглашения конгрессом американские представители попросили англичан представить «более детальные цифры, ссылаясь на которые можно было бы продемонстрировать, почему США сочли возможным принять британские предложения». Президент Соединенных Штатов Гардинг, – писала газета «Таймс», – признавал, что невозможно фундировать английский или какой-либо еще долг на условиях, принятых конгрессом и считал, что «обсуждение, предпринятое английской и американской комиссиями должно быть направлено на выработку справедливой и взаимоприемлемой основы, независимо от принятого конгрессом закона» [15. С. 142].

Важную роль в решении американской стороны об уступках Великобритании, сыграло мнение председателя комиссии по фундированию долгов, крупнейшего американского финансиста, министра финансов США Э. Меллона, который выдвинул два пункта, служившие обоснованием уступок: «1. Союзники не должны выплачивать ту часть долгов, которую они действительно затратили на общее дело в годы первой мировой войны; 2. Национальные интересы США требуют различного подхода к финансовой реорганизации Европы... нравится это нам или нет, но мы стали самым крупным кредитором Европы... Если мы хотим получить наши деньги обратно,... мы должны понять, что невозможно получить их больше, чем наши должники могут уплатить. Если мы будем настаивать на непосильных условиях, мы не получим ничего. Мы должны предъявить такие условия, которые дадут нашим должникам реальную возможность жить и стать платежеспособными» [16. Р.

69].

Со своей стороны, консервативное правительство, заинтересованное в скорейшем урегулировании вопроса о межсоюзническом долге, под давлением бизнесменов, финансистов и представителей прессы, в целом одобрило результаты переговоров министра финансов С. Болдуина и рекомендовало ему подписать соглашение, видоизменив некоторые его детали. Правительство Великобритании торопилось подписать соглашение с США, чтобы до роспуска текущей сессии конгресса 1 марта он мог бы ратифицировать его. В противном случае Великобритании, пришлось бы уплачивать свой долг Соединенным Штатам до конца 1923 г., исходя из 5 % годовых, которые были предусмотрены во время предоставления ей кредитов и займов. Следующая сессия конгресса должна была собраться в декабре 1923 г. и затягивание урегулирования вопроса о долге было невыгодным и опасным.

1 февраля консервативный кабинет принял решение о подписании соглашения о фундировании долга Соединенным Штатам. После этого американская комиссия по консолидации долгов вынуждена была согласиться с этими условиями, чтобы не затягивать подписание соглашения. Посол в США Геддес от имени британского правительства подписал это соглашение, с американской стороны его подписал министр финансов Меллон. По условиям данного соглашения, общая сумма британского долга определялась в 4,6 млрд. дол.

В английских правящих кругах в целом одобрительно встретили подписание данного соглашения. Во время дебатов в палате общин ряд депутатов подчеркивал огромную важность подписанного соглашения. Депутаты Сэмюэль, Прингл, Беркли, О'Нейл, бывший премьер-министр Ллойд Джордж указывали, что условия урегулирования военной задолженности являются выгодными для Великобрита-



нии, но высказывали сомнения в возможности практического осуществления этого соглашения в связи с высокими таможенными пошлинами на ввозимые в США товары. Ллойд Джордж, например, заявил: «Я думаю, что это очень жесткие условия... нельзя сказать, что они несправедливы, так как они все-таки сокращают долг..., хотя они могли быть лучше» [17. Р. 71].

Таким образом, после длительной борьбы по вопросу об условиях погашения британского долга США, был достигнут компромисс. Американская сторона

пошла на определенные уступки Великобритании, главная из которых – сокращение процента погашения. Вместо 5 % годовых, на которых предоставлялись «займы свободы», устанавливался процент погашения 3 % и 3,5 %. Это составляло солидную разницу, так как при 5 % годовых ежегодный взнос Великобритании в счет погашения долга должен был составить 235 млн. дол., при 4,25 % предусмотренных актом конгресса, он должен был равняться 199 млн. дол., а при 3,5 % и 3 %, как это было предусмотрено в американо-английском соглашении, он уменьшался до 164 млн. долл. в течение первых 10 лет и 181 млн. дол. до 1984 г.

### ПРИМЕЧАНИЯ

1. Подробно различные подходы Англии и Франции к решению этих вопросов изложены в труде английского историка В. М. Джордана, не теряющем своей актуальности до сих пор. См.: Джордан В. М. Великобритания, Франция и германская проблема в 1918 – 1939 гг. Пер. с англ. – М., 1945. – С. 52.

2. Там же. – С. 53.

3. Долги Англии Соединенным Штатам по окончании первой мировой войны составили примерно 1 млрд. ф. ст. к тому времени колоссальная сумма. Всего же война стоила Англии более чем 8,5 млрд. ф. ст. золотом, государственный долг вырос с 645 млн. до 7 млрд. ф. ст. См.: Советская историческая энциклопедия. – Т. 3. – С. 263.

4. Renouvin P. Les crises du XXe siecle. Histoire des relations internationales. – Paris: Hachette, 1957. – Т. 7. – Р. 130.

5. Малафеев К. А. Международные отношения и дипломатия капиталистических держав в Европе в 1924-1936 гг. – Рязань, 1988. – С. 8.

6. Джордан В. М. Великобритания, Франция и германская проблема в 1918-1939 гг. Пер. с англ. – М., 1945. – С. 54.

7. Там же. – С.57.

8. Carr E.H. Britain: A Study of Foreign Policy from Versailles Treaty to the Outbreak of War. – London: Longmans, Green, 1939. – Р. 61.

9. Young D. Stanley Baldwin. – London, 1950. – Р. 60.

10. Ibid. – Р. 62.

11. Ibid. – Р. 63.

12. Ibid. – Р. 67.

13. Аварин В. А. Борьба за Тихий океан. Агрессия США и Англии, их противоречия и освободительная борьба народов. – М., 1952. – С. 138.

14. Там же. – С. 141.

15. Там же. – С. 142.

16. Carr E. H. Britain: A Study of Foreign Policy from Versailles Treaty to the Outbreak of War. – London: Longmans, Green, 1939. – Р. 69.

17. Ibid. – Р. 71.



УДК 94(470)+94(5)  
ББК 63.3(5)64+63.3(2)6

## ВСТУПЛЕНИЕ РОССИИ В АЗИАТСКО – ТИХООКЕАНСКОЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЕ СООБЩЕСТВО

Кандидат исторических наук Б. В. Сафронов

*Статья посвящена истории вступления России в Азиатско-тихоокеанское экономическое сообщество, причины принятия этого решения, роли АТЭС в регионе и значение для России участие в этом сообществе.*

### Ключевые слова

Сибирь, Дальний Восток, «холодная война», азиатская интеграция, рабочая группа, министерская встреча, основные этапы развития региона, либерализация, индивидуальный план

Организация Азиатско-Тихоокеанского экономического сотрудничества (АТЭС) была создана в 1989 году. На первом этапе в её состав входило двенадцать государств, представлявших не только страны Азиатско-Тихоокеанского региона (АТР), но и страны Латинской Америки, имеющих выход к Тихому океану.

Процесс вступления России в АТЭС занял не один год: как писал Е. М. Примаков: «... после долгих мытарств и дипломатических усилий Россию приняли в эту организацию» [1. С. 329].

Длительное время Россия в силу причин, носивших политический характер, в условиях «холодной войны» находилась вдалеке от происходивших важных экономических изменений в странах Азиатско-Тихоокеанского региона.

Нельзя сказать, что этот регион был вообще оставлен без внимания. После прихода

к власти М. С. Горбачев посетил Владивосток в 1985 году. Там много говорилось о значении Дальнего Востока для жизни страны, и было объявлено, о том, что этот регион будет не обделен вниманием.

В 1988 году был создан Советский национальный комитет по азиатско-тихоокеанскому экономическому сотрудничеству (СНКАТЭС) Первым его председателем был назначен Е. М. Примаков, в то время возглавлявший Институт востоковедения Российской Академии Наук. Задачей комитета было:

1. провести организационные мероприятия по приему страны в АТЭС
2. способствовать ускорению развития Сибири и Дальнего Востока

Е. М. Примаков 12 августа 1988 года подготовил записку для М. С. Горбачева, в которой подробно обозначил проблемы:

«1. Создалось впечатление - оно разделяется и местными руководителями, что

комплексная программа развития Дальневосточного региона, принятая в августе прошлого года практически заваливается. Не обозначились даже подходы к началу её осуществления, при этом она создавалась наспех и поэтому в ней не учтен ряд важнейших для Дальневосточного района проектов...

Нет четкой внешнеэкономической ориентации этой программы, не учтена необходимость автономного вписывания района Дальнего Востока в международное разделение труда.

2. Позитивным является уже наметившийся на Дальнем Востоке интерес к расширению приграничной и прибрежной торговли, созданию совместных предприятий с КНР, КНДР, Японией и даже Вьетнамом. Обозначился явно повышенный интерес к экономическому сотрудничеству с нами со стороны наших соседей особенно Китая. Все это хорошо. Однако уже сегодня настораживает ряд моментов, и главный из них – нежелание союзных министерств выпускать из своих рук монополию на экономические связи с зарубежными странами...

Негативно сказывается также отсутствие надлежащей информации у наших производителей... Внешнеторговые организации на Дальнем Востоке – а их там не мало – не развернули достаточной работы по информированию тех, кто вступает во внешнеэкономические сделки. Сказывается и неподготовленность кадров. Нужно здесь создавать школы бизнеса с привлечением иностранных специалистов

3. Сложными подчас бывают отношения между областями и краями. Много местничества...

Думается, что уже сейчас остро встает проблема создания в той или иной форме единого экономического района на Дальнем Востоке

4. Главный тормоз роста производительных сил на Дальнем Востоке – это недостаток рабочей силы... Радикально решить проблему может лишь общий соци-

ально-экономический подъем в районе...» [2. С. 61-63].

В августе 1990 года министр иностранных дел СССР Э. А. Шеварнадзе и государственный секретарь США Джордж Бейкер в Москве в совместном заявлении провозгласили об окончании «холодной войны» в Азии. Это привело:

- свертыванию участия в регулировании региональных военно-политических процессов;

- утрате былых отношений с союзниками.

В сентябре 1990 года Э. А. Шеварнадзе, выступая на международной конференции во Владивостоке заявил: «Пора идее Азии начать работать на полную силу, как работает идея Европы» [3]. Но это были только слова, не подкрепленные никакими конкретными делами, никаких практических действий для решения проблем в регионе со стороны руководства страны предпринято не было. В стране не было сил и политической воли, чтобы переломить ситуацию, сложившуюся в дальневосточном регионе. Вся работа на этом направлении строилась вокруг отношений с Японией и Китаем. Не решалась главная проблема России в этом регионе: низкий уровень вовлеченности экономики в интеграционные процессы.

Главной своей задачей, пришедшие к управлению экономикой страны в 90-е годы XX столетия «реформаторы», считали быстрый перевод экономики на рыночные отношения. Для решения этой задачи они стремились обеспечить быстрое вступление во Всемирную Торговую Организацию (ВТО), тогда, как они считали, перед Россией откроются радужные экономические перспективы. Но никто не собирался предоставить России такую возможность, тогда начались поиски других международных объединений, которые могли дать возможность России участвовать в процессах международной экономической интеграции, но эти поиски шли в основном на европейском направлении.

Наступило время, когда Азиатско - Тихоокеанский регион (АТР) остался без должного внимания, что было абсолютно противоестественным, учитывая географическое положение России, и многие позиции в экономической сфере в этом регионе были потеряны, что привело к тяжелому социально-экономическому положению в Сибири и на Дальнем Востоке. Это было связано с разрывом внутренних связей в регионе, развитию процесса дезинтеграции, росту транспортных тарифов, изоляции Дальнего Востока, отрицательной миграции населения. И особый удар был нанесен по Вооруженным силам и Тихоокеанскому флоту.

Изменения в отношении к странам АТР начинают происходить, тогда, когда набирается опыт общения с европейскими партнерами, исчезают определенные иллюзии в отношении целей европейских стран с Россией, и приходит понимание того, что Европа не самый главный регион в новом формирующемся глобальном мире.

Россия начинает вести активную азиатскую политику. В августе 1992 года был создан Российский национальный комитет по тихоокеанскому экономическому сотрудничеству (РНКТЭС), а в сентябре 1992 на 9 сессии Совета по тихоокеанскому экономическому сотрудничеству (СТЭС) Россия стала членом этой организации, созданной ещё в 1980 году.

На встрече министров, представлявших страны АТЭС в Богоре (Филиппины) в 1994 году, Россия была представлена делегацией Национального комитета по тихоокеанскому экономическому сотрудничеству.

В мае 1994 года Россия на 27 Генеральной конференции стала членом ещё одной неправительственной организации, активно действовавшей в АТР – Тихоокеанское экономическое сотрудничество (ТЭС).

О своем намерении участвовать в АТЭС Россия заявила в марте 1995 года, направив в Секретариат организации за-

явку на вступление.

В феврале-апреле 1996 года Россия начала подключаться к работе семи рабочих групп АТЭС: по торговой и инвестиционной статистике, людским ресурсам, промышленной науке и технологиям, энергетическому сотрудничеству, по сохранению морских ресурсов, по рыболовству и по телекоммуникациям. К концу 1996 года были удовлетворены заявки России на участие России в работе по энергетическому сотрудничеству, по сохранению морских ресурсов и рыболовству.

Было принято Постановление Правительства Российской Федерации от 27 июля 1996 согласно, которому, была образована государственная комиссия по делам форума «Азиатско-тихоокеанское экономическое сотрудничество», были утверждены Положение о Комиссии и её состав. В декабре состоялось первое заседание Комиссии, на котором обсуждались вопросы:

1. О форме рассмотрения российских заявок на вступление в АТЭС и участи в рабочих группах этой организации.

2. О дальнейших шагах российской стороны в отношении АТЭС в свете итогов манильского саммита.

На втором заседании комиссии в июле 1997 года была отмечена работа по дипломатическому и политическому обеспечению российской заявки, подготовке ряда информационно-справочных материалов, о позиции и подходах России к экономическим и внешнеторговым проблемам. Было принято решение о работе над индивидуальным планом действий.

В ноябре 1997 года в Ванкувере (Канада) состоялась министерская встреча и саммит глав государств АТЭС. Одним из вопросов был прием новых членов. В отношении России развернулась дискуссия: представители некоторых стран (Сингапур, Мексика, Филиппины, Австралия) выступили против присоединения России. Они опасались увеличения роста ве-

душих государств мира в сообществе. Россию поддержали Китай, Япония и США. Для России и других стран, принятых в члены АТЭС на этом форуме Вьетнама и Перу был определен переходный период в один год.

Этот регион важен для России, так как это не только динамично развивающаяся часть мировой экономики, но и её неотъемлемая стратегическая часть. Понятно, что Россия не сможет успешно развиваться без глубокой интеграции в мировые рынки, особенно это касается развития территорий Сибири и Дальнего Востока, в который входят Приморский и Хабаровский края, Амурская, Камчатская, Сахалинская и Магаданская области, автономная республика Саха-Якутия, Еврейская автономная область – это 6,2 миллиона квадратных километров, 36,4 % территории России [4].

В этом регионе существует масса проблем: малонаселенность, отдаленность, труднодоступность, особые климатические условия. Все эти проблемы требуют своего решения, так как они непосредственно связаны с проблемами национальной безопасности. Изменение отношения к азиатскому направлению внешней политики в конце 90-х годов приводит к тому, что кроме установления двухсторонних отношений со странами региона Россия начинает принимать участие в перспективных региональных проектах, причем коллективный уровень отношений России со странами выходит за географические рамки АТР. При этом в отношениях со странами АТР нужно было исключить национализм и протекционизм, которые как показывает опыт, являются тормозом для экономики всей страны.

Участие России в АТЭС способствует углублению взаимодействия со странами АТР и отвечает стратегическим интересам нашей страны – это возможность повышение роли и влияния России на общие политико-экономические процессы в регионе, создание комфортных условий для

участников внешнеэкономической деятельности, реальное содействие развитию Дальнего Востока и Сибири, и сбалансированное отношение между Европой и Азией.

России есть, что предложить странам региона: это не только природные ресурсы (нефть, газ, редкоземельные металлы) которыми богата эта земля, но и рекреационные возможности Сибири и Дальнего Востока. Есть также возможности для решения транспортно-транзитных проблем, значительно сокращающих путь из Азии в Европу, использование интеллектуального и культурного уровня (космос, военные технологии и технологии двойного назначения)

Россия заинтересована развивать отношения с АТЭС. Это осознанный не подверженный конъюнктурным соображениям выбор: большая часть территории России расположена в этом регионе, и имеет общую границу с азиатскими странами. АТР очень динамично развивающийся район и играет все большую роль в политической составляющей мирового сообщества. Россия прекрасно осознает, что вовлеченность в мировую и региональную экономику влечет за собой немалые угрозы и вызовы, но с другой стороны понятно, что надо взаимодействовать, а не обособливаться. Усилия России направлены на создание условий благоприятных для обеспечения безопасности страны и развития социально – экономических условий для Сибири и Дальнего Востока. Членство в АТЭС:

- говорит о приверженности России к идее интеграции в мировую экономику;
- поддержку рыночных принципов;
- дает возможность лучше понять действие рыночных механизмов;
- приводит к пониманию факторов, влияющих на развитие определенных отраслей экономики;
- участие в органах, создаваемых в рамках форума, в Деловом консультативном совете (ДКС) и различных рабочих

группах;

- ведет росту торговли инвестиций;
- развитию двухсторонних отношений со странами Форума;

- получению информации о процессах, происходящих в странах АТЭС, значительное число докладов и другие документы информируют о политике и административных мерах оказывающих воздействие на различные аспекты деятельности стран входящих в форум;

- обеспечивает максимально широкое участие в интеграционных процессах.

По мнению России: АТЭС перспективный механизм экономической интеграции, формирующий «правила игры» в АТР, отстаивания и развития принципов многостороннего взаимодействия в международных делах. Членство в АТЭС дает возможность подключиться к процессам формирования основных принципов международной экономической политики.

13 августа 1998 года было принято постановление правительства № 954 «Об обеспечении участия Российской Федерации в форуме «Азиатско-тихоокеанское экономическое сотрудничество», которое заменило Постановление от 27 июля 1996. Была образована комиссия Правительства РФ, которая должна была решать следующие задачи:

- координация действий федеральных органов исполнительной власти в рамках АТЭС;

- обеспечение участия России в различных областях деятельности АТЭС;

- подготовка предложений, направленных на повышение эффективности сотрудничества между Россией и другими участниками форума;

- разрабатывать предложения по обеспечению национальных интересов России в рамках АТЭС;

- готовить предложения о позиции России на саммитах организации;

- привлекать к участию в сотрудничестве российские организации;

- содействовать получению исполнительными органами исполнительной власти информации о АТЭС;

Комиссия имеет право:

- вносить предложения в Правительство касающиеся участия в АТЭС;

- привлекать исполнительные органы власти к сотрудничеству;

- образовывать рабочие и экспертные группы по вопросам участия в АТЭС;

- проводить консультации с представителями стран АТЭС.

Комиссия содействует реализации курса Российской Федерации на обеспечение полноправного участия России в деятельности АТЭС. Решения комиссии являются обязательными для федеральных органов исполнительной власти представленных в комиссии.

При комиссии действует секретариат, который оказывает министерствам и ведомствам информационное, консультативно – справочное и методическое содействие в деле обеспечения участия российских представителей в мероприятиях АТЭС. Первым председателем комиссии был назначен министр экономики Российской Федерации Я. М. Уринсон [5].

15 октября 1998 года состоялось первое заседание Правительственной комиссии по вопросам участия в форуме «Азиатско-Тихоокеанское экономическое сотрудничество» под председательством министра экономики А. Г. Шаповальянца. Рассматривались вопросы касающиеся вступление России в Форум АТЭС, конкретные вопросы участия министерств и ведомств в его рабочих органах, был одобрен Индивидуальный план действий России по либерализации торговли и инвестиций, была отмечена необходимость подготовки инвестиционных проектов для Сибири и Дальнего Востока.

В ноябре 1998 года Россия в Куала-Лумпуре впервые приняла участие в саммите АТЭС в качестве полноправного члена. Делегацию России возглавлял Председатель правительства Е. М. Примаков,

который отметил: «Россия непосредственно выходит на Тихий океан, и ей нужно быть в этом сообществе. Она я думаю, получит то, что ей нужно в плане экономического сотрудничества с другими странами» [6].

В состав делегации входили министр иностранных дел И. С. Иванов, экономик А. Г. Шаповальянц, торговли А. Г. Габуня, губернаторы Приморского и Хабаровского края Е. И. Наздратенко и В. В. Ишаев, представители российского бизнеса. Российская делегация приняла участие в дискуссиях, по всем основным пунктам повестки дня вынесенных на обсуждение:

- индивидуальные планы действий;
- финансовый кризис;
- вопросы технико-экономического сотрудничества;
- либерализации торговли.

Был представлен Российский Индивидуальный план действий, в котором Россия определила для себя конкретный срок введения принципов свободной торговли в пределах 2010-2020 годов. Состоялась встреча Е.М. Примакова с вице-президентом США А. Гором, премьер-министрами Вьетнама Фам Ван Кхаем, Канады Ж. Кретьеном, Малайзии Махатхиром Мохаммадом, президентом Перу А. Фухимори, председателем КНР Цзян Цземинем.

В ноябре 1998 года в России по инициативе Министерства иностранных дел был сформирован «Деловой клуб АТЭС», объединение представителей деловых кругов заинтересованных в развитии отношений

в азиатско-тихоокеанском регионе. Основными функциями ДКА являются:

- выработка предложений по проблемам деятельности форума и участия в нем российского бизнеса;
- содействие представителям российского бизнеса в присутствии на рынках АТР;
- выдвижение кандидатур представителей для участия в работе в Деловом Консультационном Совете (ДКС)

Вступления России в АТЭС заняло почти целое десятилетие, которое понадобилось для формирования новой политики в отношении стран АТР, формулирования задач, оценки и понимания своей роли в этом регионе.

Этот процесс не прошел даром, так как теперь Россия получила возможность реализовывать свои амбиции в этом важном для России регионе.

В «Концепции внешней политике Российской Федерации» принятой в 2000 году о значении АТР для России говорится достаточно определенно: « В контексте многовекторной внешней политики Российской Федерации, важное и всевозрастающее значение имеет Азиатско-Тихоокеанский регион, что обусловлено принадлежностью России к этому динамично развивающемуся району мира, заинтересованностью в использовании его возможностей при реализации программ экономического подъема Сибири и Дальнего Востока, необходимостью укрепления регионального сотрудничества в сфере противодей-

**ПРИМЕЧАНИЯ** терроризму, обеспечения безопасности и налаживанию диалога между цивилизациями» [7].

1. Примаков Е. М. Годы в большой политике. М.: Совершенно секретно, 1999. – С. 329.
2. Там же. – С. 61-63.
3. Международная жизнь. – 1990. – № 10. – С.151-159.
4. Внешняя политика Российской Федерации 1992-1999. – М.: РОССПЭН, 2000. – С. 241.
5. [http://www.businesspravo.ru/Docum/DocumShow\\_DocumID\\_75767.html](http://www.businesspravo.ru/Docum/DocumShow_DocumID_75767.html)
6. Гончаренко С. Саммит АТЭС в Куала – Лумпуре // Проблемы Дальнего Востока. – 1999. – № 1. – С. 33.
7. <http://rus.rusemb.sk/polisy/32>

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИМЕНИ М. В. ЛОМОНОСОВА

УДК 159.9  
ББК 88.4  
Психология, педагогика



ПСИХОЛОГИЯ

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ И  
СПЕЦИАЛЬНЫХ ЗНАНИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ  
СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

Кандидат педагогических наук И. А. Володарская

*В статье излагаются подходы к пониманию фундаментальных и специальных знаний, видах их взаимосвязи, роль профессиональных задач при выделении этих знаний и построении содержания учебного предмета.*

**Ключевые слова**

Фундаментальные знания, специальные знания, профессиональные задачи, учебный предмет

Глобальные социокультурные преобразования, модернизация и технологическое развитие экономики предъявляют принципиально новые требования к системе высшего образования, к качеству подготовки специалистов.

Среди направлений развития и совершенствования высшего образования особое внимание уделяется фундаментализации образования.

Фундаментальность подготовки специалиста является гарантией его научной и профессиональной компетентности, конкурентноспособности в современных условиях.

Выпускник вуза должен обладать широтой знаний не только в своей предметной области, но и в смежных, уметь ориентироваться в новых научных знаниях. При этом он должен хорошо владеть специальными знаниями, необходимыми для решения определенного круга профессиональных задач. Осуществить в обучении

это можно на базе интеграции фундаментальных и специальных знаний.

В русском языке термин «фундаментальный» имеет несколько смысловых значений: прочный, крепкий, большой; основательный, глубокий; лежащий в основе чего-либо, существенный, основополагающий; основной, главный, центральный. Термин «фундаментальный» входит в состав таких понятий, как фундаментальное образование, фундаментальная наука, фундаментальные исследования, фундаментальная подготовка, фундаментальная дисциплина, фундаментальные знания и пр.

В работах, посвященных анализу и исследованию проблем высшего образования, широко употребляются понятия «фундаментальные науки» и «фундаментальные дисциплины». При этом сохраняется традиция, в соответствии с которой, если речь идет об учебном плане, то эти термины употребляются как взаимозаменяемые.



няемые. Суть такого подхода сводится к тому, что фундаментальные дисциплины являются «фундаментом» специалистов большинства профилей. С другой стороны, «фундаментальные дисциплины» составляют «фундамент» конкретной специальности. Понятно, что в этом случае в ряду фундаментальных дисциплин будут присутствовать и те, что образуют «фундамент» для «специалиста вообще». Как и в первом, так и во втором случаях «фундаментальные дисциплины» – основные, главные для специалиста конкретного профиля. Однако представляется неправомерным отождествление терминов «фундаментальные науки» и «фундаментальные дисциплины». Как показывает анализ учебных планов, в них присутствуют дисциплины, которые представляют либо отдельный аспект конкретной фундаментальной науки, либо представляют собой объединение тем разных наук, имеющих разный статус.

Дидактические исследования в области отбора содержания подготовки специалистов в вузе отразили тенденции, порожденные современными требованиями к качеству подготовки таких специалистов, – широкопрофильность и адресную подготовку выпускников высшей школы. Фундаментализация и профессионализация образования и явились генеральными линиями преломления этих основных требований. Исследования путей осуществления фундаментализации подготовки шли по нескольким направлениям.

В рамках одного из них предлагалось повысить роль фундаментальных дисциплин в структуре содержания подготовки будущего специалиста. Большое внимание уделялось такому построению всех учебных планов, при котором материал дисциплины фундаментального цикла использовался бы непрерывно. Эти планы получили название «планы непрерывных подготовок (по отдельным дисциплинам)».

Когда анализировались способы фундаментализации профессиональной, спе-

циальной подготовки, то либо предлагалось моделирование условий познавательной деятельности, максимальное приближение к реальным условиям труда специалистов, либо происходил поиск такого содержания учебного предмета, которое наилучшим образом представляло бы основы данной конкретной науки.

Решение проблемы фундаментализации профессиональной подготовки и профессионализация фундаментальной подготовки в определенной степени связано с выделением критериев, позволяющих определить фундаментальные и специальные знания.

В общепринятом смысле знания – это не просто совокупность сведений в какой-либо области, а проверенный практикой и удостоверенный логикой результат познания действительности, отраженный в сознании человека в виде представлений, понятий, суждений и теорий. Среди различных видов знания особое место принадлежит знаниям научным, которые могут быть эмпирическими и теоретическими. Научное знание составляет основу научной картины мира и отражает законы его развития. Научное знание является результатом постижения действительности и когнитивной основой человеческой деятельности. Оно социально обусловлено и обладает различной степенью достоверности.

Можно выделить несколько подходов к определению понятия «фундаментальные знания»

Один из подходов опирается на теорию классификации научного знания. Классификация наук – это раскрытие взаимной связи на основании определенных принципов и выражение их связи в виде логически обоснованного расположения наук. Такая классификация позволяет не только упорядочить поступающую информацию, но и делает возможным выдвижение практических задач с последующим созданием соответствующей системы знаний для

решения этих задач.

В рамках проблемы фундаментализации подготовки специалистов в современных условиях наиболее адекватной является классификация научного знания, предложенная в свое время Б. М. Кедровым. Им выделены следующие основания классификации научного знания: «...всякая классификация, или система наук, строится на основании ответов на три главных вопроса: *что* познается? *как* познается? *для чего* познается? Ответ на первый вопрос ложится в основу классификации наук по объективному (предметному) признаку, то есть соответственно характеру самого изучаемого объекта. Ответ на второй вопрос составляет краеугольный камень классификации наук по методологическому (познавательному) признаку, отвечающему характеру применяемых при изучении данного объекта приемов, средств и методов его познания. Ответ на третий вопрос дает возможность классифицировать науки по субъективному (целевому, практическому) признаку, то есть сообразно практической значимости получаемых результатов, позволяя учитывать их целевое назначение». «Задачей фундаментальных наук является познание законов, управляющих поведением и взаимодействием базисных структур природы, общества, мышления» [3]. Эти положения послужили основанием определения фундаментальных знаний как теоретических.

В общедидактическом плане рассмотренный подход к определению фундаментальных знаний использовался для определения содержания общего образования и при формировании научной картины мира, которая предстает в виде сложной системы взаимосвязанных понятий общенаучной, естественнонаучной и частнонаучной областей.

Ряд исследователей понятие фундаментальные знания связывает с методологическими знаниями, к которым относят такие понятия, как система, системный

анализ, методы познания, проблема, взаимодействие, интеграция, структурные элементы знания (факты, понятия, категории, принципы и законы, гипотезы, теории, законы).

При этом методологические знания позволяют актуализировать и интегрировать научные знания конкретных фундаментальных и специальных дисциплин.

В качестве фундаментальных знаний нередко используется понятийный аппарат системного подхода и системного анализа: понятия, которые описывают строение системы (целая, часть, элементы, структура, уровни, иерархия), специфические свойства системы (целостность, сложность, организация), «поведение» системы. Системный подход «задает координаты многомерного построения знаний о предмете каждой науки». Изучение предмета осуществляется в его целостности, в единстве его внутренних и внешних связей.

Системный анализ – реализация понятийного аппарата системного подхода в качестве методологического средства анализа конкретных объектов как систем определенного качества с учетом специфики науки, изучающей эти объекты [5. С. 65].

При этом объект может рассматриваться или в его готовом, уже развитом состоянии как ряд иерархизированных структурно-функциональных уровней системы или генетически, в развитии с точки зрения происхождения целостных свойств системы на основе выделения системообразующего понятия и закономерностей развития этого понятия.

Анализ показал, что некоторые авторы под фундаментальными знаниями понимают также инвариантные структурные единицы знания, которые являлись бы основой всех конкретных знаний данной области. Так Н. Ф. Галызина следующим образом описывает необходимость использования такого подхода: «Анализ знаний, накопленных в разных предметных

областях, показывает, что их накопление идет, как правило, путем увеличения все новых и новых частных явлений, новых частных зависимостей. Смена точек зрения в понимании их сути происходит сравнительно редко, она остается неизменной. Вот эту суть, скрытую за частными явлениями, следует выделить; она и составляет содержание фундаментальных знаний; именно эти знания и должны быть предметом усвоения, но не сами по себе, а как основа, порождающая систему частных знаний. Другими словами, фундаментальное знание должно ориентировать студента как при анализе предлагаемых ему частных явлений, так и при получении им новых» [4. С.30].

Наряду с термином «структурная единица» используются «основные единицы материала» (П. Я. Гальперин), «клеточка» (В. В. Давыдов). Эти термины характеризуются тем, что они являются общими для объектов данной области знаний; каждая из единиц в границах избранной области, именно как единица, далее не разлагима и в то же время не теряет специфики этой области; функциональностью единиц: элементы знаний, выбранные в качестве структурных (основных) единиц для изучаемой области знаний, могут не быть таковыми для другой области, даже смежной с первой.

Использование такого рода фундаментальных знаний создает разные возможности при построении содержания обучения: формирование общего метода исследования объектов, при котором выделяется «внутреннее строение» объекта, связи и отношения; воссоздание субъективно неизвестных объектов; создание новых объектов путем непосредственного варьирования основных единиц или опосредованно – через основные единицы продуктов, для которых предназначены воссоздаваемые объекты.

Анализ подходов к определению фундаментальных знаний (методологичес-

кие; знания о законах управления поведением и взаимодействием базисных структур природы, общества и мышления; инвариантные структурные единицы) позволяют утверждать, что это обобщенные теоретические знания, «порождающие» систему частных знаний. Таким образом, *под фундаментальными знаниями будем понимать структурные единицы научного знания, которые имеют такой уровень обобщения в них явлений действительности, их свойств и отношений, что все другие варианты этих единиц знания, являются специальными случаями при определенных ограничениях параметров исходных структурных единиц.*

Термин «специальный» имеет следующие смысловые значения: предназначенный исключительно для чего-либо, имеющий особое назначение; связанный с какой-либо отдельной отраслью науки, техники, искусства и т. п.; предназначенный для специалистов этой отрасли.

В связи с учетом принятого нами критерия определения фундаментальных знаний *специальные знания будем рассматривать как специфические, предметные, несущие в себе признаки и характеристики предметной области, знания, служащие средством решения прикладных задач.*

Знания, составляющие основу профессиональных компетенций, должны включать как комплекс фундаментальных, так и комплекс специальных знаний. При решении любой профессиональной задачи используются и фундаментальные, и специфические предметные знания. Но если фундаментальные знания используются при решении определенных задач, то они теряют статус абстрактности, приобретая специфичность и предметность. Тем самым, внутри фундаментальных знаний выделяются специальные как средства решения каждого определенного класса профессиональных задач (специальные фундаментальные знания). С другой стороны, специфические предметные зна-

ния могут быть обобщены на некоторый класс профессиональных задач. В этом случае у таких знаний утрачивается их специфичность, а приобретает теоретическая значимость. Следовательно, внутри специальных знаний выделяются фундаментальные (фундаментальные специальные знания). Иными словами, речь идет о знаниях, имеющих статус фундаментальных для группы специальных знаний.

Итак, *можно выделить две группы фундаментальных и две группы специальных знаний.*

Группы фундаментальных знаний следующие: фундаментальные знания, служащие средством решения определенного класса профессиональных задач; фундаментальные знания, не являющиеся средством решения этого же класса профессиональных задач.

Группы специальных знаний таковы: знания, имеющие статус фундаментальных (то есть обобщенные, теоретические); знания, имеющие статус специальных (то есть специфические, предметные).

Таким образом, внутри фундаментальных знаний присутствуют знания специальные (специальные фундаментальные знания), а в состав специальных знаний входят знания фундаментальные (фундаментальные специальные знания)

Так, например, в современной физике фундаментальную роль играют электродинамика и квантовая механика. Приложение их результатов к практике порождает прикладные науки – металловедение, полупроводниковую технологию и т. д. В этом смысле (с точки зрения внедрения результатов) электродинамика и квантовая механика образуют «специальные фундаментальные знания». С другой стороны, физико-химические свойства тканей в материаловедении швейного производства могут служить примером «фундаментальных специальных знаний».

Выделенные группы специальных фундаментальных и фундаментальных специ-

альных знаний являются разными видами профессиональных. В процессе их применения они выступают во взаимосвязи и взаимодействии.

Анализ выделенных в философии видов интеграции научных знаний и в дидактике видов межпредметных связей позволил установить следующие виды связи между фундаментальными и специальными знаниями:

- унификация научной информации;
- унификация языка науки, ее категориально-понятийного аппарата;
- обобщение научных теорий;
- выработка общих теоретических методов познания

Каждому из указанных видов связи соответствует определенный способ взаимодействия фундаментальных (специальных) связей. Унификация научной информации и унификация языка науки реализуются в общности терминологии и языковых средств. Этот вид взаимосвязи приводит, с одной стороны, к включению специальных знаний в фундаментальные, с другой – к обобщению специальных знаний конкретных. Вид связи – обобщение научных теорий реализуется в общности содержания. Этот вид взаимосвязи приводит к перестройке структуры всего комплекса профессиональных знаний – с одной стороны, и к перестройке структуры специальных знаний – с другой. Основная функция, выполняемая данным видом связи – аргументирование и объяснение новых явлений реальности. Связь фундаментальных и специальных знаний – выработка общих теоретических методов познания проявляется в общности приемов познавательной деятельности. Здесь мы наблюдаем обобщение новых методов исследования в группе фундаментальных знаний и опосредование (конкретизацию) теоретических методов исследования в группе специальных знаний.

Выявленные взаимосвязи знаний

Табл. 1.

Виды связи фундаментальных и специальных знаний	Способ взаимодействия фундаментальных и специальных знаний	
	Специальные фундаментальные знания	Фундаментальные специальные знания
Унификация научной информации; унификация языка науки	Включениис специальных знаний в фундаментальные	Обобщениис специальных знаний за счет сокращения знаний конкретных
Обобщение научных теорий	Перестройка всего комплекса знаний	Перестройка структуры специальных знаний
Выработка общих теоретических методов познания	Обобщение новых методов исследования	Опосредование теоретических методов исследования

представлены в Табл. 1.

При отборе содержания образования в вузе, построении учебных предметов основные линии взаимосвязи фундаментальных и специальных знаний находят свое отражение в обеспечении фундаментализации и профессионализации подготовки специалистов.

Фундаментализацию специальной подготовки предлагают обеспечивать либо путем моделирования условий осуществления познавательной деятельности, максимально приближающихся к реальным условиям труда специалиста на основе формирования общих умений и навыков, либо за счет выделения теоретического содержания учебного предмета, наилучшим образом представляющего основы данной конкретной науки.

Профессионализация формируемых фундаментальных знаний осуществляется посредством их применения в учебных задачах с профессиональным содержанием, в которых эти знания выполняют ориентировочную функцию.

Исследования показали, что качество усвоения фундаментальных знаний зави-

сит от специфики профессиональных задач, решаемых с использованием этих знаний [1].

Фундаментальные и специальные знания выступают во взаимосвязи в процессе их применения в различных видах деятельности. Одними из фундаментальных являются знания в области математики. Сущность соотношения математических и специальных знаний заключается в выявлении прикладных возможностей математики как фундаментального знания.

Анализ содержания образования специалистов различных направлений подготовки показал, что в подавляющем большинстве случаев для решения профессиональных задач необходимо владение определенными математическими знаниями и умениями. При этом для каждого конкретного класса профессиональных задач требуется свой математический аппарат. Другими словами, для каждого класса профессиональных задач математика выступает как специальное фундаментальное знание.

Рассмотрим взаимосвязь фундаментальных и специальных знаний на примере использования математического ап-

Табл. 2.

**Математический аппарат профессиональных задач специальностей технология  
и конструирование швейных изделий**

Название профессиональной задачи	Используемый математический аппарат
Расчет размерной типологии фигур для производства одежды	Математическая статистика: выборочный метод, числовые характеристики вариационных рядов, нормальное распределение непрерывной случайной величины (одномерной и многомерной) и т.д.
Расчет размерного ассортимента одежды	Математическая статистика: нормальное распределение одномерной случайной величины, многомерные величины
Построение разверток поверхностей	Элементы дифференциальной геометрии: внутренняя геометрия поверхностей, теория линий и сетей линий на поверхности, кривизна линий и поверхностей
Математическое описание контуров лекал	Элементы аналитической геометрии: линии и поверхности, аффинная классификация кривых 2-го порядка. Дифференциальное исчисление функций одного переменного: общее исследование кривых. Элементы линейной алгебры: решение систем, линейные преобразования. Численные методы: аппроксимация функций, решение систем
Техническое размножение лекал (градация лекал)	Линейная алгебра. Основы численного анализа
Нормирование расхода ткани; а) вычисление площадей лекал	Аппроксимация функций. Численное интегрирование
в) оптимизация раскроя с целью сокращения межлекальных выпадов	Отыскание экстремальных значений функции нескольких переменных
Контроль качества обработки изделий	Планирование эксперимента. Элементы теории массового обслуживания
Оптимизация технологических соединений	Планирование эксперимента

Табл. 3.

## Разделы высшей математики, используемые для решения профессиональных задач специальностей технология и конструирование швейных изделий

Раздел высшей математики	Профессиональные задачи
Аналитическая геометрия	Математическое описание контуров лекал
Дифференциальная геометрия	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Построение разверток поверхностей</li> <li>2. Математическое описание контуров лекал</li> </ol>
Линейная алгебра	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Математическое описание контуров лекал</li> <li>2. Техническое размножение лекал</li> <li>3. Нормирование расхода ткани</li> </ol>
Численные методы: а) приближенное интегрирование б) аппроксимация функций	<p>Нормирование расхода ткани</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Математическое описание контуров лекал</li> <li>2. Техническое размножение лекал</li> <li>3. Нормирование расхода ткани</li> </ol>
в) методы оптимизации	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Нормирование расхода ткани</li> <li>2. Оптимизация технологических соединений деталей одежды</li> </ol>
Математическая статистика: а) выборочный метод, числовые характеристики, нормальное распределение и т.д.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Расчет размерной типологии фигур для производства одежды</li> <li>2. Расчет размерного ассортимента одежды</li> </ol>
б) элементы теории массового обслуживания в) корреляционный и регрессионный анализ	<p>Контроль качества обработки изделий</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Контроль качества обработки изделий</li> <li>2. Изучение свойств материалов и их изменения в результате различных воздействий</li> <li>3. Прогнозирование поведения текстильных материалов при эксплуатации одежды</li> </ol>
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Контроль качества обработки</li> </ol>

парата при подготовке специалистов по технологии и конструированию швейных изделий.

Анализ научной, учебной литературы, практики обучения позволил выделить следующую систему профессиональных задач, к решению которых должен быть готов специалист данной квалификации:

- расчет размерной типологии фигур для производства одежды;
- расчет размерного ассортимента одежды;
- построение разверток поверхностей;
- математическое описание контуров лекал;
- техническое размножение лекал (градация лекал);
- нормирование расхода ткани:
  - а) вычисление площадей лекал;
  - в) оптимизация раскроя с целью сокращения межлекальных выпадов;
- контроль качества обработки изделий;
- оптимизация технологических соединений деталей одежды;
- изучение свойств материалов и их изменения в результате различных воздействий;
- прогнозирование поведения текстильных материалов при эксплуатации одежды.

Исследование содержания деятельности по реализации каждой из этих про-

фессиональных задач дало возможность выделить необходимые для их выполнения специальные и фундаментальные знания, в том числе и математические.

Основные результаты по определению математического аппарата, используемого для решения выделенных нами профессиональных задач, представлены в Табл. 2, где в первом столбце дан перечень профессиональных задач, во втором – кратко описан математический аппарат, применяемый для их решения.

Из Табл. 2 видно не только, какие разделы математики должны быть включены в содержание фундаментальной математической подготовки данных специалистов, но и их связь с соответствующими профессиональными задачами, что и представлено в Табл. 3.

Выделенные математические знания мы рассматриваем как специальные фундаментальные знания, которые должны быть положены в основу математической подготовки на уровне общего курса высшей математики для специалистов по технологии и конструированию швейных изделий.

Таким образом, система профессиональных задач, к решению которых должен быть готов выпускник вуза, позволяет выделить как фундаментальные (обобщенные, теоретические) специальные знания, так и специальные (предметные) фундаментальные знания, обеспечивая тем самым единство фундаментализации и профессионализации содержания обучения.

### ПРИМЕЧАНИЯ

1. Володарская И. А., Аргашкина Т. А. Профессиональные задачи и качество усвоения фундаментальных знаний. – Владивосток: Изд-во Дальневосточного ун-та, 1993. – 196 с.

2. Казанцев С. Я. Дидактические основы фундаментализации обучения в системе высшего образования. – Казань: Изд-во Казанского гос. ун-та, 2000. – 138 с.

3. Кедров Б. М. О науках фундаментальных и прикладных // Вопросы философии. – 1972. – №10. – С. 39-49.

4. Талызина Н. Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста. – М., 1986.

5. Формирование системного мышления в обучении: Учеб. пособие для вузов / Под ред. З. А. Решетовой. – М.: ЮНИТИ – ДАНА, 2002. – 344 с.





УДК 159.923  
ББК 88.37

## ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ

Доктор психологических наук Л. М. Митина

*В статье рассматриваются проблемы профессионального развития и профессионального становления личности. Показано, что при рассмотрении профессионализма необходимо обращение к новым методологическим подходам. Представлена авторская концепция и технология профессионального развития личности. Определены объект, условия, механизм, движущая сила и результат. Предложена четырёхстадийная технология преобразования поведенческой структуры личности.*

### Ключевые слова

Концепция и технология профессионального развития, модель адаптивного поведения, модель профессионального развития личности

В отношении проблем профессионального развития и профессионального становления (профессионального самоопределения, профессиональной самореализации) сложилась парадоксальная ситуация: с одной стороны, огромное количество исследований так или иначе связанных с изучением профессиональной деятельности, а с другой, нерешенность важнейших проблем практики профессионализации (выбора профессии, подготовки и переподготовки профессионалов, повышения их квалификации и т. д.).

Отсюда возникла необходимость в реконструкции принципов психологической, и особенно, психолого-педагогической теории, системы психологических понятий, методов исследования, т. е. разработке концепции профессионального

развития личности.

Логика анализа требует углубления в психологическую суть понятий «профессиональное развитие и профессиональное становление личности».

В психологии довольно широко используется термин «профессиональное становление личности» (Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, Т. В. Кудрявцев, А. К. Маркова, ярославская школа и др.). Изучение научной литературы показывает, что профессиональное становление может быть представлено двояким образом: по схеме процесса (как временная последовательность ступеней, периодов, стадий) и по структуре деятельности (как совокупность ее способов и средств, где следование их друг за другом имеет не временную, а целевую детерминацию). Однако, необходимо, на наш взгляд, ввести особое представление о

профессиональном развитии, не сводимом ни к процессуальным, ни к деятельностным характеристикам.

Мы понимаем профессиональное развитие личности и как рост, становление, интеграцию и реализацию в профессионально труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, но главное – это активное качественное преобразование человеком своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности. И далее речь должна идти о поиске детерминант (механизмов, факторов, условий) особого рода профессионального развития – саморазвития личности. Иными словами, понимание профессионального развития, прежде всего, как саморазвития требует ответа на вопросы: что развивается (объект развития)? из чего развивается (предпосылки и источник)? что преобразуется в развитии (структура объекта)? как осуществляется развитие (движущие силы, механизм и условия)?

Подобное понимание профессионального развития личности ставит вопрос о поиске адекватного общенаучного подхода к его изучению. В психологической науке сегодня с разной степенью успешности существуют несколько подходов. В 60–70-х гг. особой популярностью пользовался системно-структурный метод анализа. Его особая привлекательность для исследователей была связана с главным принципом этого метода – принципом целостности системных объектов, который казался наиболее адекватным для изучения сложно организованных психологических реалий. Однако феноменологическое описание устройства объекта схватывает статическое состояние; оно максимально продуктивно при характеристике относительно устойчивого функционирования объекта. Внутреннее ограничение системно-структурного анализа довольно быстро становится очевидным, когда требуются достоверные и убедительные

данные о динамике поведения системы.

Другой подход – процессуально-динамический – может включать в себя элементы системно-структурного анализа, однако главные акценты здесь ставятся на изучении динамики поведения системы, на определении его побудителей и регуляторов, функционального назначения отдельных психических явлений. Тем самым пространственно-структурные характеристики психического восполняются динамическими и функциональными характеристиками, что позволяет выработать целый ряд новых категорий описания психологической реальности, таких как «механизм», «движущие силы», «направленность» и др.

С помощью этих категорий структурное представление о психологической реальности превращается в действующую модель. Такая модель позволяет объяснить конкретные психологические реалии: действия, состояния, поведение человека. Однако, как правило, в исследовательской практике эти объяснения ограничиваются рамками конкретной ситуации, узким временным интервалом. В этом смысле объяснительные и предсказательные функции процессуально-динамического подхода также существенно ограничены.

Особое место в психологии занимает деятельностный подход, который воплотил в себе достоинства всех других подходов и во многом преодолел их недостатки и ограничения. Именно деятельностный подход заложил основы понимания «развития» не только как созревания или простых изменений во времени, но и как качественного преобразование в психологической системе. Наряду с разработкой разнообразных технологий развития психологических систем, деятельностный подход ввел «культ» формирующего эксперимента, основанного на утверждении о том, что успешное формирование какого-либо психологического свойства или структуры

зависит от правильного подбора и организации определенного вида деятельности. В конечном счете, это явилось одной из причин скатывания самой по себе мощной методологии на позиции социоморфизма, в котором не учитывалось, что общий ход развития человека слишком сложен, чтобы свести его к пусть и важному, но одному типу детерминации.

Поэтому в последние десятилетия появились такие подходы, как субъектно-деятельностный, личностно-деятельностный и т. п.

Чтобы рассмотреть профессионализм на современном этапе современной психологии, важно обратиться к новым методологическим подходам, представленным в науках интеграционно-синтезирующего плана, смысла и характера, которым принадлежит особая роль в понимании и изучении человека. Наиболее продуктивными в изучении профессионального становления человека являются подходы, которые я называю новосистемными: системно-эволюционный, системно-синергетический и наиболее проработанный, на мой взгляд, системогенез В. Д. Шадрикова и его школы.

Таким образом, рассмотренные и просто перечисленные выше научные подходы существенно (или не очень существенно) различаются между собой. Каждый из них выработал свой класс представлений и соответствующих понятий, не выводятся из какой-либо одной, общей для них категории. В то же время они взаимодействуют и взаимополлагают друг друга и поэтому могут быть объединены в рамках единого системного личностно-развивающего подхода.

Идеи целостности, единства системной организации профессионального труда позволили представить эту сложнейшую психическую реальность в виде многомерного пространства, состоящего из трех взаимосвязанных пространств: личности, деятельности и общения. Каждое пространство имеет

свою систему координат, свою центральную системообразующую основу, объединяясь в общее многомерное пространство интегральными характеристиками личности, которые обуславливают оптимальное функционирование и развитие не отдельных сторон, а профессионального труда в целом.

Такие предельно общие категории, как объект развития, предпосылки и условия, механизмы и движущие силы, направление, формы и результаты развития были выработаны в разных подходах, но в совокупности своей все они оказываются совершенно необходимыми при реализации принципов развития в исследованиях личностно-развивающего подхода.

В концепции профессионального развития личности (Л. М. Митина, 1998, 2004) рассмотрены в качестве объекта развития интегральные характеристики личности (направленность, компетентность, гибкость); в качестве фундаментального условия – переход на более высокий уровень профессионального самосознания; в качестве психологического механизма – превращение собственной жизнедеятельности человека в предмет его практического преобразования; в качестве движущих сил – противоречивое единство «Я-действующего», «Я-отраженного» и «Я-творческого»; в качестве результата развития – творческая самореализация в профессии, достижение неповторимости личности [1], [3].

Как ведущий фактор при этом рассматривается внутренняя среда личности, ее активность. Вопрос о самой природе развития – активности личности – в самом общем смысле противопоставляет идеи механицизма в понимании природы человека и идеи организмического подхода. Согласно первой из них, одним из фундаментальных оснований развития является способность человека гибко реагировать на любые изменения (адаптироваться). Противоположная точка зрения акцентирует не факт реактивности челове-

ка, а его способность вступать во всякого рода взаимодействия и тем самым проявлять себя активно.

В соответствии с исследовательскими позициями в отечественной психологии выделяются два направления исследований. К первому направлению относятся исследования адаптации человека в условиях профессии, это стратегии самосохранения (О. Н. Ежова, 2003; Э. Э. Сыманюк, 2005), совладания с кризисными ситуациями в ходе профессиональной деятельности (А. Н. Демин, 2005; З. Г. Ханова, 2005 и др.). Ко второму относятся работы, в которых изучаются стратегии, отражающие направленность человека на собственное развитие в профессии: стратегии конкурентоспособности (Ф. С. Исмагилова, 2000), самоутверждения в профессии (С. А. Лебедев, 2002), карьеры (В. Л. Романов, 1997), профессионального самоопределения (С. А. Солнышкина, 2006), акмеологические стратегии (А. А. Деркач, 2004).

Именно она, вторая идея, по нашему мнению, оказывается сегодня наиболее востребованной в анализе профессионального развития личности. В определяющей степени это связано с известной сменой парадигм в рамках современного психологического знания, все более принимающего идею саморазвития как методологически центральную.

Для исследования психологических особенностей саморазвития в профессии мы обращаемся к категории активности. Использование этой категории позволяет подчеркнуть в саморазвитии те аспекты отношения человека к миру, в которых оно раскрывается со стороны своего источника – внутренних условий. Внутренние условия, согласно С. Л. Рубинштейну, – это широкий спектр психологических свойств и состояний человека. Среди них наибольшее значение приобретает система мотивов как система значимых отношений и установок, побуждающих человека к деятельности (С. Л. Рубинштейн, 1973). Са-

моразвитие связано с появлением мотивов самодвижения. Развитие в таком случае становится не только детерминированным, но и спонтанным и преобразуется в саморазвитие (А. В. Запорожец, 2000). Спонтанность предполагает, что во взаимодействии между обществом и индивидом привносится личностное, творческое начало, когда общечеловеческий опыт не только усваивается, но и приумножается (В. П. Зинченко, А. И. Назаров, 2005). Спонтанность – детерминация личностным, творческим потенциалом – является базовым маркером саморазвития как активности человека. Исходя из данных положений, мы считаем, что саморазвитие в профессии проявляется как способность человека к проектированию своей жизнедеятельности на основе осознания ценности творческой профессиональной самореализации.

Процесс профессионального развития тем самым становится процессом конструирования человеком своей субъектности, своего образа мира, своей Я-концепции, себя в профессии. Через отношение к проблеме субъекта осуществляется методологическое размежевание разных направлений в психологии. От того, как понимается человек: как субъект, обладающий способностью к выбору жизненного, профессионального, социокультурного пути развития, или как социальный индивид, «работающий» на соответствие социальным ожиданиям (стандартам успешности), выполняющий определенную социальную роль, зависит исследовательская позиция при разработке концептуальных положений. По нашему мнению, именно субъектность определяет способность и возможность преобразования реальности и выстраивания в окружающем мире своей собственной действительности – как формы и средства самореализации человека в профессии.

Согласно концепции профессионального развития личности, субъектность обусловлена высоким уровнем развития интегральных личностных характеристик:

направленности, компетентности, гибкости.

Выделенные интегральные характеристики личности инвариантны, они являются психологической основой, необходимой во всех видах деятельности (хотя и в разной степени). Интегральные характеристики, объединяясь в сложные конstellации, обуславливают профессиональную мобильность, конкурентоспособность, жизнестойкость субъекта деятельности. Каждая интегральная характеристика представляет собой определенную комбинацию профессионально значимых личностных качеств, существенных для успешного действия в рамках той или иной конкретной профессии. Таким образом, профессиональное развитие личности представляет собой процесс повышения уровня и совершенствования структуры направленности, компетентности, гибкости через разрешение противоречия между актуальным и отраженным уровнями их развития и осознанием личностью необходимости самосовершенствования. Фундаментальным условием развития интегральных характеристик личности профессионала (будущего профессионала) являются осознание им необходимости изменения, преобразования своего внутреннего мира и поиск новых возможностей самоосуществления в труде, т.е. повышение уровня профессионального самосознания.

По мнению С. Л. Рубинштейна (1976), проблема самосознания (рефлексии) есть, прежде всего, проблема определения своего способа жизни.

Положение С. Л. Рубинштейна о двух способах жизни послужило методологической основой для построения нами двух моделей профессионального труда: модели адаптивного поведения, в основе которой лежит первый способ существования человека, и модели профессионального развития, основанной на втором способе жизнедеятельности.

При адаптивном поведении (первая

модель) в самосознании человека доминирует тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам в виде выполнения предписанных требований, правил, норм.

Динамика профессионального функционирования специалиста проходит три стадии: адаптации, становления и стагнации.

На стадии профессиональной адаптации молодой человек перенимает, впитывает, ассимилирует чужой опыт. На этом этапе превалирует стремление удовлетворить требования значимой среды.

На стадии профессионального становления необходимость приспособления к требованиям руководства и профессионального сообщества вступает в противоречие с выработанным к тому времени специалистом индивидуальным стилем деятельности и общения, профессиональными познаниями, собственными приемами и «техниками».

На стадии профессиональной стагнации, когда специалист приспособил свои индивидуальные способности и возможности к требованиям профессиональной среды и существует за счет достижений прошлого (эксплуатации стереотипов, канонизации и универсализации собственного опыта), возникают предпосылки для снижения профессиональной активности и роста, невосприимчивости к новому, использования своего положения для подавления окружающих. Стадия стагнации характеризуется резким снижением показателей здоровья (невротизация, психосоматические заболевания и др.)

У разных профессиональных групп стадия стагнации наступает в разное время. Так, по нашим данным, у представителей самых массовых профессий (учителей, врачей) – через 10 – 15 лет работы. По данным зарубежных исследователей, у менеджеров стадия стагнации наступает гораздо раньше через – 5 – 7 лет работы (А. Bandura).

Прорыв дает ему возможность стать

хозяйном положении, полноправным автором, конструирующим свое настоящее и будущее.

Рассматривая профессиональное развитие как непрерывный процесс самопроектирования личности, мы выделяем в нем три основные стадии психологической перестройки личности: самоопределение, самовыражение и самореализацию.

Очевидно, что модель профессионального развития личности включает различные типы адаптивного поведения, но не как слепое подчинение внешним требованиям, а как выбор оптимального поведенческого решения.

Перспективы благоприятного личностного и профессионального развития неизбежно зависят от тех индивидуально-типических характеристик и психологического и духовного багажа, с которыми человек вступает в следующую стадию своего развития.

По нашему мнению, сложный и многогранный процесс профессионального развития нельзя рассматривать как линейный, однонаправленный переход от одной стадии профессионального функционирования к другой. Мы считаем, что процесс профессионального развития идет по спирали, где каждый виток обозначает смену режима профессиональной жизнедеятельности.

Чем выше уровень развития личности, тем более свободным от внешних условий и воздействий становится человек. Развитие личности осуществляется не в условиях приспособления человека к требованиям окружающей среды, а в условиях его постоянной творческой активности, направленной на преобразование окружающей среды и себя самого.

Главное в концепции профессионального развития личности – это признание неадаптивного характера жизнедеятельности человека, принципиальное отрицание равновесия как критерия развития. Развитие выступает в качестве внутренне противоречивого, более того, в качестве противоречия как такового.

Таким образом, модель профессионального развития характеризует конструктивный путь личности в профессии, тогда как модель адаптивного поведения определяет деструктивный путь в профессии, путь стагнации и невротизации специалиста.

Как же направить молодого человека по пути развития и самореализации вместо стагнации и саморазрушения?

Концепция и технология профессионального развития личности позволяют строить инновационные проекты и программы непрерывного общего и профессионального образования на качественно новом уровне: системно, технологично и методически обеспеченно. Именно при таком образовании возможен переход от обучения, направленного главным образом на знания - умения - навыки в их классическом понимании, к личностным характеристикам будущего профессионала, которые во все большей мере выступают в роли непосредственных показателей профессиональной зрелости человека, его профессионального развития.

Именно на развитие интегральных характеристик личности направлена специально разработанная нами психологическая технология профессионального развития личности, предполагающая преобразование мотивационной, интеллектуальной, аффективной и, в конечном счете, поведенческой структур личности, в результате чего внешняя детерминация жизнедеятельности меняется на внутреннюю [3, 6].

Нами (Л. М. Митина, 1993, 2008) выделено четыре стадии оптимизации личности и поведения учащегося: подготовку, осознание, переоценку, действие. Модель объединяет основные процессы изменения поведения: мотивационные (I стадия), когнитивные (II стадия), аффективные (III стадия), поведенческие (IV стадия) [6].

I стадия – подготовка. Для того, чтобы произошло активное включение учащегося в процесс оптимизации собственной личности и поведения, необходимо заинтере-

совать, увлечь, зажечь его интересной и нужной ему информацией, новыми способами работы, результатами аутодиагностики.

II стадия – осознание. Уровень осознания собственных способов общения, деятельности, личностных особенностей существенно повышается благодаря наблюдению, противопоставлению, интерпретации точек зрения, позиций, способов и приемов восприятия и поведения, обсуждаемых в малых группах. Благодаря увеличению информации, учащиеся начинают осознавать и оценивать альтернативы нежелательному поведению и рост собственных профессиональных и личностных возможностей.

III стадия – переоценка. Эта стадия в большей степени характеризуется аффективными и оценочными процессами изменения. В процессе тренингов, деловых игр, режиссуры и разыгрывания ситуаций учащийся все больше ощущает свою независимость и способность изменить жизнь в чем-то важном, принципиальном. Выбор и принятие решения действовать по-новому – основной результат стадии переоценки.

И наконец, на IV стадию – действие. На нее переходят учащиеся, успешно осуществляющие стадию переоценки. Переход на эту

стадию наиболее эффективен в том случае, когда у учащегося появляется возможность апробировать и закреплять осваиваемые на семинаре новые способы поведения в своей учебной и внеучебной деятельности. На самом семинаре учащийся может, обсуждая свои трудности, проблемы, рецидивы в поведении, получать открытое и доверительное сочувствие, понимание, помощь, поощрение за осуществление изменений в поведении. Устойчивость (толерантность) к стимулам, провоцирующим нежелательное поведение, и поощрение самого себя за способность к позитивным изменениям в поведении – основной результат этой стадии. В процессе занятий происходит самоосознание каждым участником семинара индивидуально эффективных средств деятельности, общения и поведения в целом.

Формами реализации технологии профессионального развития личности могут быть научно-практические семинары, тренинг-семинары, коуч-семинары, однако наиболее эффективным организационно-педагогическим условием совершенствования процесса профессионального развития учащихся в школе является интегрированная в образовательное пространство школы технология профессионального развития личности, стадии которой соотношены с периодами обучения учащихся в школе и модифицированы в соответствии с особенностями школы.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

1. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинт, 1998.
2. Митина Л. М. Управлять или подавлять: Выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога. – М.: Сентябрь, 1999.
3. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М.: Академия, 2004.
4. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение / Под ред. Л. М. Митиной. – М.: Академия, 2005.
5. Митина Л. М., Митин Г. В., Анисимова О. А. Профессиональная деятельность и здоровье педагога. – М.: Академия, 2005.
6. Психотехнологии и психотехники профессионального развития личности / Под ред. Л. М. Митиной, С. А. Подосинникова. – Астрахань: Изд. дом «Астраханский университет», 2008.
7. Человек-образование-профессия. Сб. статей / Под ред. Л. М. Митиной. – М.: ПИ РАО, МГППУ, 2009.



психология

УДК 159.9

ББК 88.4

## МЕТОДИКА ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ: РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ

Член-корр. РАО, доктор психологических наук В. И. Панов

Кандидат психологических наук М. О. Мдивани

Э. В. Лидская

Кандидат психологических наук Ш. Р. Хисамбеев

*Статья посвящена разработке и апробации методики диагностики экологического сознания и поведения. Методика направлена на эмпирическое изучение компонентов сознания человека, которые обуславливают экологичность его поведения в ситуациях, имеющих непосредственные или отдаленные экологические последствия и потому требующих экологической ответственности в своих действиях и поступках. Методика включает четыре субтеста: «Экологические угрозы», «Единение с природой», «Конфликт сред (средовые предпочтения)» и «Экологическая ответственность».*

### Ключевые слова

Экологичность поведения, диагностика экологического сознания, разработка, апробация, методика, субтесты

**П**роблема диагностики экологического сознания продолжает оставаться актуальной, несмотря на ряд исследований, проведенных разными авторами в последние два десятилетия.

В самом общем виде под *экологическим сознанием* понимают те аспекты сознания человека, в которых представлены разнообразные взаимоотношения человека с окружающей природой, которые опосредуют его деятельностную активность по отношению к «миру природы», и, наконец, выражают аксиологическую позицию субъекта сознания по отношению к миру природы [4, 6, 7, 11, 15, 17 и др.].

К настоящему времени сложился определенный опыт психологической диагностики экологического сознания при решении разных исследовательских и практических задач, в соответствии с которыми разные авторы выделяют в качестве предмета диагностики разные характеристики экологического сознания [3, 5, 6, 8, 12, 15, 16, 17 и др.]. Подобная психодиагностическая разноликость объясняется, в первую очередь, различием в определении экологического сознания в качестве предмета исследования и, конечно же, различием исследовательских целей и задач, решаемых каждым из авторов [13].

---

Работа выполняется при финансовой поддержке РГНФ (проект №09-06-00629).



В отличие от других исследований, цель нашего исследования заключалась в разработке такой методики диагностики экологического сознания, которая позволяла бы эмпирически изучать те представления и структуры сознания человека, которые обуславливают экологичность его поведения в ситуациях, имеющих непосредственные или отдаленные экологические последствия и потому требующих экологической ответственности в своих действиях и поступках.

Создание полноценного инструмента для диагностики экологического сознания встречает на своем пути целый комплекс проблем. Первая проблема – это отсутствие достаточно полной и методически разработанной концепции экологического сознания. Самыми популярными являются теории, которые касаются отношения человека и природных объектов. Хотя все исследователи согласны в том, что экологическое сознание человека гораздо шире и должно включать в себя не только естественную, но и антропогенную среду. Глобальность феномена экологического сознания приводит к тому, что каждый исследователь трактует его в том ключе, который ему интересен или доступен.

Вторая проблема – это объективная трудность диагностики индивидуального сознания. Хотя в когнитивной психологии разработано довольно много экспериментальных методов, они, как правило, трудоемки либо в части процедуры, либо в части обработки данных.

Понимая указанные трудности, мы старались максимально полно использовать доступные нам методы диагностики сознания и психометрические процедуры на стадии разработки и апробации каждого субтеста для того, чтобы полученный инструмент был прост в использовании.

В теоретическом плане настоящее исследование строилось на следующих теоретических предпосылках. Во-первых, как показывают различные исследования, экологическое сознание представляет со-

бой сложное психическое образование, которое включает в себя когнитивную, регуляторную, эмоциональную, этическую и другие аспекты. Указанные аспекты изучаются разными исследователями в комплексе или по отдельности в зависимости от задачи конкретного исследования и теоретической позиции исследователя [5, 6, 7, 8, 9, 12, 15, 17 и др.].

Чтобы «не утонуть» в этой многоаспектности (и, соответственно, многофакторности) экологического сознания, предметом нашего исследования мы выбрали те проявления экологического сознания, которые обеспечивают экологичность поведения человека в конкретных ситуациях.

Во-вторых, чтобы определить спектр подобных ситуаций, мы исходим из того, что в реальной жизни человек взаимодействует не с абстрактной «окружающей средой», а с конкретными ее составляющими, отношения к которым в целостном сознании индивида может быть различным и даже конфликтным. С точки зрения экологических угроз целесообразно выделить в качестве таковых компонентов окружающей среды не только природную среду, но и техногенную среду, а также среду социальную, в которой особое место занимает информационная среда.

В-третьих, мы полагаем, что реальное влияние экологического сознания на экологичность поведения его субъекта может быть обнаружено только в критической ситуации выбора, когда субъект экологического сознания и поведения должен принять на себя ответственность за то или иное решение. Условно говоря, сделать выбор между «экологическим добром» и «экологическим злом», а в экологической реальности это чаще выбор «из двух экологических зол». В противном случае экологическое сознание будет представлено абстрактной когнитивной составляющей, а не в системе его соотношений с экологичностью поведением человека.

Исходя из вышеизложенного, а также

учитывая данные других исследований экологического сознания, в качестве критериев для подбора тестовых ситуаций нами были выбраны: экологические угрозы, единение с природой, субъективный конфликт между разными видами окружающей среды (природной, техногенной и социальной, особо выделяя информационную) и экологическая ответственность. В соответствии с этими позициями были разработаны и апробированы в пилотажном варианте четыре субтеста: «Экологические угрозы», «Единение с природой», «Конфликт сред (средовые предпочтения)» и «Экологическая ответственность».

### Субтест «Экологические угрозы»

В последнее время усилиями ученых и средств массовой информации в центре внимания общественности постоянно находятся различные глобальные экологические проблемы типа глобального потепления, «озоновых дыр» и т. п., которые представляют экологическую угрозу для человечества и на которые общественность некоторых стран реагирует весьма активно [1, 14, 18 и др.].

Для того чтобы исследовать отношение к экологическим угрозам, нами был выбран эконсихологический подход к развитию психики человека исходной, предпосылкой которого выступает отношение «человек – окружающая среда» [10, 11]. Применительно к человеку как субъекту экологического сознания это отношение конкретизируется в сферической иерархии отношений: «я – мой дом», «я – мой район», «я – мой город», «я – моя страна», «я – моя планета». Каждое из этих отношений представляет соответствующий уровень развития экологического сознания данного индивида и заставляет выделять соответствующие виды ситуаций, требующих экологического разрешения.

Согласно этим уровням нами было сформулировано 24 утверждения, содержащих ту или иную актуальную экологи-

ческую проблему.

Для того чтобы определить степень осознания проблемы, все утверждения опросника были сформулированы в эмоционально-насыщенной форме, и испытуемому предлагалось выразить степень своего согласия или несогласия с данным утверждением по 5-ти балльной шкале. Мы предполагали, что эмоциональная окраска будет служить своеобразным фильтром для социальной желательности. Часто признание существования экологических угроз в социологических и психологических исследованиях является лишь формальным, и не свидетельствует об актуальности экологической проблемы для данного индивида. Респондент, который слышал о вреде генетически модифицированных продуктов, но не принимал эту проблему «близко к сердцу», вряд ли согласится с таким высказыванием: «Генетически модифицированные продукты – это мерзость!». Но если бы утверждение было эмоционально нейтральным, он, исходя из общих представлений, скорее всего, выразил бы согласие.

Вместе с тем такие эмоционально насыщенные утверждения могут вызывать согласие у эмоционально неуравновешенных респондентов именно в силу их эмоциональности, а не содержания. Для того чтобы контролировать этот параметр, в опросник были включены утверждения, составляющие фактор «Эмоциональная устойчивость – эмоциональная неустойчивость» 16-факторного опросника Р. Кэттелла. В этом факторе отражается уровень эмоциональной стабильности личности, который во многом зависит от ее врожденных биологических особенностей и плохо поддается сознательному контролю.

В исследовании приняли участие 120 студентов дневной и заочной формы обучения двух московских ВУЗов, 89 женщин и 31 мужчина в возрасте от 17 до 45 лет.

Полученные данные были подвергнуты факторному анализу Методом главных компонент с последующим Varimax враще-

нием. В результате выделились 6 основных факторов, исчерпывающих 78% дисперсии:

- 1) «Угроза жизни» (птичий грипп, химические отходы и т. п.),
- 2) «Угроза красоте природы» (любование зеленью в городских парках, осуждение автомобилистов, выбрасывающих мусор из окон и др.),
- 3) «Угроза природной среде» (вырубка деревьев под строительство, убийство животных на охоте ради развлечения и т. п.),
- 4) «Угроза загрязнения городской среды» (мусор и т. п.),
- 5) «Угроза глобальной среде» (загрязнение рек, лесные пожары и т. п.)
- 6) «Виртуальные угрозы» (информация СМИ о глобальном потеплении, о недопустимости селекции растений и животных как издевательства над природой и т. п.).

Первый фактор, включал утверждения, относящиеся к угрозе жизни (птичий грипп, химический завод рядом с домом, засохшие растения). Интересно, что фактор объединил не только непосредственную угрозу самому индивиду или его семье, но и природе. Этот фактор получил название «Угроза жизни». Несмотря на то, что это самый мощный фактор, и касается жизни и смерти, он не показал значимых корреляций с эмоциональной устойчивостью (фактор С опросника 16PF), что свидетельствует о том, что респонденты реагировали не на эмоциональность, а на содержание высказывания. Второй фактор объединил утверждения, относящиеся к красоте природы и к угрозам разрушения этой красоты (любование зеленью в городских парках, выезды на дачу из городской духоты, осуждение автомобилистов, выбрасывающих мусор из окон). Этот фактор имеет эмоционально-эстетическую окраску и единственный из всех шести коррелирует с эмоциональной устойчивостью. Он получил условное название «Угроза красоте природы». Вместе с тем, респон-

денты осознают угрозу не только эстетической стороне природы, но и её непосредственным объектам. Вырубка деревьев под строительство, убийство животных на охоте ради развлечения и т. п. образовали третий фактор, получивший название «Угроза природной среде». Необходимо отметить, что природные объекты в виде засохших растений вошли и в первый фактор, но там они имеют непосредственно чувственный аспект, а в данном факторе «вырубка деревьев под строительство» воспринимается как угроза абстрактной природе. Еще дальше от непосредственной угрозы жизни стоит четвертый фактор, который объединил утверждения относительно городского мусора. Интересно, что в этот фактор попало утверждение относительно искусственных елок.

Можно было предположить, что удовлетворение оттого, что искусственных елок становится с каждым годом все больше, респонденты связывают с заботой о природе, но оказалось, что это связано с заботой о чистоте, так как выброшенные после праздников елки сильно замусоривают городские дворы. Четвертый фактор получил название «Угроза загрязнения городской среды». Пятый фактор носит еще более абстрактный характер и касается природной среды в глобальном масштабе. Он объединил высказывания о загрязнении рек и лесных пожарах. Этот фактор получил условное название «Угроза глобальной среде». И последний, самый слабый, но достаточно четкий фактор объединил утверждения относительно глобального потепления и недопустимости селекции растений и животных как издевательства над природой. Этот фактор связан, скорее всего, с влиянием ин-



формационной среды и получил условное название «Виртуальная угроза».

На рисунке изображены все полученные в исследовании факторы кроме фактора «Угроза красоте природы». Несмотря на его высокую значимость (факторный вес) он имеет эмоционально-эстетическую окраску и не относится непосредственно к осознанию экологических проблем. Как видно на рисунке, наибольшее значение и наименьшую абстрактность имеет все, что относится непосредственно к жизненной среде индивида и, напротив, наименьшее значение и наибольшую абстрактность имеет телевизионная картинка. Можно было ожидать, что для городских жителей экологическая обстановка в городе будет важнее, чем угроза природной среде, но оказалось, что природная среда более значима и менее абстрактна, чем загрязнение города.

Таким образом, полученные нами результаты показывают, что чем дальше (дистанцированной) находится экологическая проблема от субъекта и среды его обитания, тем более абстрактной угрозой она воспринимается.

Если проанализировать полученные факторы с точки зрения системы отношений «человек – природа», то становится понятно, что структура представления об экологических угрозах кроме степени абстракции, включает и различие природных и техногенных угроз. То есть в экологическом сознании существуют как представления о вреде, который человек наносит природе, так и представления об угрозах, которые может представлять природная стихия для здоровья и жизни человека. Более того, второй фактор, который мы условно назвали «Угроза красоте природы», строго говоря, не является представлением об угрозах, напротив, он отражает представления об эмоциональном и физическом комфорте, который может испытывать человек в природных условиях. Таким образом, природа представлена в экологическом сознании не

только как возможная угроза, но и как зона комфорта, то есть природа может оказывать на человека как отрицательное, так и положительное воздействие.

Теперь рассмотрим воздействие человека на природу. В нашем исследовании ярко выделились отрицательные воздействия человека и на природную среду в целом, и на отдельные её объекты в виде животных и растений. Представлений о положительных воздействиях или заботе человека о природе, мы не выявили, но это не значит, что экологическое сознание их не содержит. Возможно, первичный тестовый материал не позволил таким представлениям проявиться.

Исходя из этих рассуждений, мы построили двухмерную модель взаимодействия человека и природы, где по одной оси отмечается воздействие природы на человека (от отрицательного до положительного), а по другой оси – воздействие человека на природу (от отрицательного до положительного).

Для того чтобы проверить как представлена эта модель в сознании, нами было создано два списка: список, состоящий из 20 природных явлений, воздействующих на человека как положительно, так и отрицательно; список, состоящий из 20 примеров человеческой деятельности, приносящих природе как пользу, так и вред. Для создания этих списков, мы частично воспользовались материалами нашего первичного опросника, частично включили новые, особенно в части природоохранных мероприятий.

В пилотажном исследовании приняло участие 56 студентов дневной формы обучения двух московских ВУЗов, 31 женщина и 25 мужчин в возрасте от 19 до 24 лет. Каждый испытуемый должен был оценить степень воздействия каждого пункта в обоих списках по стандартной 5-ти бальной шкале от «абсолютно не влияет» до «сильно влияет».

Статистический анализ позволил выделить такие высказывания в списках,

оценка которых была совершенно одинаковой у всех испытуемых. Для того чтобы в дальнейшем при помощи созданных списков можно было исследовать индивидуальные и групповые различия, указанные выше высказывания были удалены как не имеющие диагностической силы. Конечный вариант списков включал по 12 высказываний про положительные и отрицательные воздействия природы на человека и человека на природу. Статистическая проверка показала высокую степень согласованности ( $\alpha=0,799$  и  $=0,830$  соответственно).

Анализ словесных отчетов испытуемых показал, что при оценке степени воздействия респонденты испытывали трудности, связанные с тем, что список природных явлений включал как обыденные события (например «Гроза») так и экстраординарные (например «Наводнение»). То же самое касалось и оценки человеческого воздействия на природу: список включал и «автомобильные пробки» и «промышленное загрязнение воздуха». Для того чтобы сделать процедуру оценки более четкой и дифференцированной, в основном эксперименте испытуемым предлагалось оценить списки последовательно два раза: один раз оценив СИЛУ того или иного воздействия, а второй раз – его ЧАСТОТУ. Причем и сила и частота оценивались по 9-ти балльной шкале.

При обработке данных оценки по силе и частоте умножаются друг на друга. Таким образом, для оценки взаимодействия природы и человека согласно двухмерной модели подсчитываются четыре значения: положительное воздействие природы на человека; отрицательное воздействие природы на человека; положительное воздействие человека на природу; отрицательное воздействие человека на природу.

### **Субтест «Единение с природой»**

Как показывают различные исследования, необходимым условием экологичнос-

ти поведения является ощущение и понимание человеком того, что он является такой же частью природы, как и другие представители биосферы [4, 10, 17]. Непосредственно-чувственной основой такого понимания является личный опыт эмоционального и эстетического переживаний индивидом своего единения с природными объектами и природой в целом [12].

Для того чтобы определить степень единения человека с природой, был проведен экспертный опрос, в котором участвовали 25 человек (7 мужчин, 8 женщин, в возрасте от 18 до 61 года). Каждому эксперту было предложено назвать моменты (можно несколько), в которые они ощущают себя частью природы. В результате был получен список из 67 наименований, включающий в себя явления природы, физиологические состояния, поступки и ощущения. Список не был подвергнут первичному контент-анализу, когда похожие по смыслу высказывания были отнесены к одной и той же группе. После этого был проведен частотный анализ. В результате не было выявлено ни одного утверждения, которое бы имело максимально возможную частоту упоминания, и вместе с тем выделилась часть утверждений, которые были высказаны только одним экспертом. В окончательный список попало 20 утверждений, которые были упомянуты не менее чем 25% экспертов.

В пилотажном исследовании приняло участие 106 студентов дневной и вечерней формы обучения двух московских ВУЗов, 61 женщина и 45 мужчин в возрасте от 19 до 34 лет. Каждый испытуемый должен был оценить степень единения с природой в каждом из приведенных 20-ти случаев по 9-ти балльной шкале: от 1 балла – очень низкая степень единения до 9 баллов – очень высокая степень единения.

Полученные данные были подвергнуты факторному анализу Методом главных компонент с последующим Varimax вращением. В результате выделились 3 основ-

ных фактора, исчерпывающих 73% дисперсии.

Первый фактор объединил следующие утверждения:

Прогулка в красивом парке  
Звездное небо  
Свежесть после летней грозы  
Запах цветущей сирени  
Снегопад крупными хлопьями  
Прогулки босиком по теплой земле или траве  
Заход солнца

Второй фактор объединил следующие утверждения:

Мышечная усталость после физических нагрузок  
Посещение русской бани или сауны  
Утоление жажды родниковой водой  
Вкус лесных ягод

Третий фактор объединил следующие утверждения:

Лыжная прогулка  
Утренняя пробежка  
Плавание в море  
Купание в природном водоеме

Как видно из смысла утверждений, объединенных в факторы, первый список связан со стереотипными представлениями об эстетическом воздействии природы на человека, именно поэтому первый фактор получил название «Эстетические ощущения». Второй фактор объединил в себя непосредственные мышечные и вкусовые ощущения, и получил название «Телесные ощущения». Третий фактор объединил описание активных действий в природной среде и получил название «Активность». Три фактора объединили лишь 15 утверждений из списка, остальные не вошли в факторную структуру.

Таким образом, субтест «Единение с природой» включил в окончательном виде

15 утверждений, образующих 3 фактора. Статистическая проверка показала высокую степень согласованности утверждений в опроснике ( $\alpha=0,839$ ).

### **Субтест «Конфликт сред (средовые предпочтения)»**

С точки зрения экологических угроз окружающая среда расчленяется в сознании человека на природную среду, техногенную среду и социальную среду, особо выделяя в ней информационную. В ряде ситуаций эти разновидности (компоненты) окружающей среды отражаются в сознании как противостоящие друг другу, конфликтующие. Именно такие конфликтные ситуации актуализируют экологическое сознание и ту или иную меру экологичности поведения.

Исходя из этого, для разработки субтеста, диагностирующего предпочтение той или иной среды в ситуации конфликта, прежде всего, было выделено 4 вида окружающей среды: природная, техногенная, социальная и информационная. После этого были разработаны ситуации, в которых эти среды конфликтуют друг с другом. Каждая ситуация была описана как задача, предполагающая разные варианты решения. Причем конфликт каждой пары сред был представлен дважды, в двух разных задачах, где сначала одна среда выступает объектом деятельности, а вторая – условием, и, наоборот.

Наиболее привычным (и достаточно полно к настоящему времени отрефлексированным массовым сознанием) является противопоставление природной и техногенной среды. Именно техногенная среда выступает как преимущественный способ вмешательства человека в сложившиеся биогеоценозы, причем, как правило, вмешательство негативное, ведущее к необратимой деградации природных ландшафтов. В частности, строительство городов, плотин и транспортных систем (каналы, туннели, асфальтированные дорожки

ные пути и т. п.), широкая разработка разнообразных полезных ископаемых достигли планетарных масштабов. Пафос «преобразования природы» сменился нарастающей тревогой и пессимистическими прогнозами будущего технократической цивилизации.

Конфликт природной и социальной среды в исторической ретроспективе имел различные варианты решения, сводящиеся к двум стратегиям – адаптации и аккомодации. Адаптация во главу угла ставила требования природной среды (климат, ресурсная база хозяйства и т. п.), и влекла за собой адекватные изменения социальной среды (в марксистской семантике – изменения надстройки). Аккомодация означала целенаправленное изменение ландшафтов в интересах социальных организмов и представлена примерами преобразования флоры и фауны различных регионов планеты как следствие интенсивного сельского хозяйства. Не техногенное, а демографическое давление на природную среду выступало здесь на первый план. Классическим примером служит опустынивание значительных территорий, вызванное нерациональным выпасом домашнего скота.

Конфликт техногенной и социальной среды традиционно рассматривался как неизбежное следствие прогресса (в марксистской семантике как конфликт производительных сил и производственных отношений). Этот конфликт считался (часто иллюзорно) наиболее управляемым. В самом деле, более чем достаточно примеров успешного разрешения – сокращение рабочего времени, социальный «пакет», распространение мобильной связи, туризма и т. п. С другой стороны, экологические последствия также вполне очевидны – растущие горы мусора, непродуманная застройка курортных зон и потребление генетически модифицированных продуктов в качестве отдельных примеров.

Первичный материал субтеста включал 12 ситуаций/задач. Например:

В небольшом российском городе выходит из строя электрическая подстанция. Чтобы жители не остались совсем без электроэнергии необходимо строить новую. Выбранное для строительства место предполагает вырубку целой рощи здоровых деревьев. Перенос строительства в другое место обойдется городской казне гораздо дороже, и, главное, значительно увеличит сроки строительства. Недавно избранному меру этого города предстоит сделать нелегкий выбор. Что бы Вы ему посоветовали?

А. Вырубить рощу и строить подстанцию.

В. Строить подстанцию с минимальным ущербом для рощи.

С. Попытаться найти дополнительные средства для переноса строительства.

Д. Перенести место строительства в любом случае.

В пилотажной апробации данного субтеста приняло участие 106 студентов дневной и вечерней формы обучения двух московских ВУЗов, 61 женщина и 45 мужчин в возрасте от 19 до 34 лет. Каждый испытуемый должен был написать, как бы он решил предложенные ситуации и развернуто записать свой ответ.

Полученные результаты были подвергнуты контент-анализу. 5 независимых экспертов должны были оценить каждый ответ с точки зрения предпочтения одной из конфликтующих сред по следующей шкале:

- явное предпочтение одной среде
- предпочтение одной среде
- нет предпочтения никакой из сред
- предпочтение другой среде
- явное предпочтение другой среде.

Анализ экспертных оценок позволил выяснить следующее:

1. Испытуемые не различают информационную и социальную среды
2. Часть ситуаций носит эмоциональный характер, что вызывает предвзя-

тость и однотипность оценок.

Этот же анализ экспертных оценок также позволил выделить из многочисленных вариантов ответов те, которые означают конкретную степень предпочтения той или иной среде. Окончательный вариант субтеста содержит 6 ситуаций с 4-мя вариантами решений, два из которых свидетельствуют о разной степени предпочтения одной среды, а два – о разной степени предпочтения другой среды.

### **Субтест «Экологическая ответственность»**

Экологическое сознание имеет еще один чрезвычайно важный аспект, который трудно игнорировать. Оно выступает как регулятор поведения и деятельности, и в таком качестве обозначается нами как «экологическая ответственность».

Материалом для разработки инструмента для диагностики экологической ответственности послужил «Закон РФ о защите окружающей среды». Опираясь на статьи закона, были выделены основные направления природоохранной деятельности. Согласно выделенным направлениям были определены природоохранные мероприятия двух уровней: те, которые могут осуществляться на индивидуальном уровне те, которые могут осуществляться на социальном уровне (на уровне властных структур или общественных организаций). Анализ информации, размещенной на сайтах природоохранных общественных организаций и экологических форумах в Интернете, позволил сформулировать конкретные меры по защите окружающей среды в достаточно радикальной форме.

Предварительный список таких мер выглядел следующим образом:

1. Общественная экологическая экспертиза всех без исключения хозяйственных проектов
2. Запрещение охоты и рыболовства

как развлечения

3. Замена ламп накаливания энерго-сберегающими лампами
  4. Введение уголовного наказания за жестокое обращение с домашними животными
  5. Запрет на одноразовые полиэтиленовые пакеты
  6. Переход на электромобили
  7. Введение запрета на частные яхты и самолеты
  8. Денежные штрафы, соизмеримые с прожиточным минимумом, для каждого, кто вредит зеленым насаждениям
  9. Введение всеобщего «экологического налога» для целевого использования средств на защиту природы
  10. Денежные штрафы, соизмеримые с прожиточным минимумом, для каждого, кто не убирает за собой мусор
  11. Жесточайшая уголовная ответственность за браконьерство
  12. Обязательные неоплачиваемые работы для каждого горожанина по озеленению территории проживания
  13. Запрет на космические полеты в туристических целях
  14. Запрет на выпуск легковых машин с двигателями объемом более 2,0 литров
  15. Ограничение добычи нефти и газа
  16. Индивидуальная сортировка бытовых отходов (в квартире)
  17. Полный отказ от пестицидов и переход на архичные сельскохозяйственные методы
  18. Введение для граждан лимита на длительность отдыха на морских побережьях
  19. Введение предмета Экология с последующим обязательным выпускным экзаменом, во всех школах и во всех ВУЗах
  20. Абсолютный запрет на самовольный (без соответствующих разрешений) ввоз или вывоз любых животных и растений из страны в страну
- Для того чтобы определить актуальность экологической проблемы, на преодоление которой направлена каждая мера,



испытуемым предлагалась шкала времени, согласно которой необходимо было ввести данную меру: «немедленно», «в ближайшем будущем», «в будущем», «никогда». Кроме этого, в каждом случае был предусмотрен вариант «затрудняюсь ответить», выбор которого, на наш взгляд, должен свидетельствовать о неосведомленности о данной экологической проблеме.

В пилотажном исследовании приняло участие 106 студентов дневной и вечерней формы обучения двух московских ВУЗов, 61 женщина и 45 мужчин в возрасте от 19 до 34 лет.

Полученные данные были подвергнуты факторному анализу Методом главных компонент с последующим Varimax вращением. В результате выделились 6 факторов, исчерпывающих 81% дисперсии.

Первый фактор, объединил следующие два природоохранные мероприятия:

- Замена ламп накаливания энергосберегающими лампами
- Введение предмета «Экология» с последующим обязательным выпускным экзаменом во всех школах и ВУЗах.

Очевидно, что здесь речь идет о мерах, которые касаются каждого человека непосредственно, поэтому данный фактор получил название «Персональный уровень».

Второй фактор объединил следующие мероприятия:

- Введение уголовного наказания за жестокое обращение с домашними животными
- Обязательные неоплачиваемые работы для каждого горожанина по озеленению территории проживания
- Индивидуальная сортировка бытовых отходов (в квартире).

Очевидно, что в данном факторе объединены меры, которые касаются жилища и прилегающей территории, поэтому данный фактор получил название «Близкая среда обитания».

Третий фактор объединил мероприятия, касающиеся более широкой среды обитания, он получил название «Регио-

нальный уровень»:

- Денежные штрафы, соизмеримые с прожиточным минимумом, для каждого, кто не убирает за собой мусор
- Запрет на одноразовые полиэтиленовые пакеты
- Общественная экологическая экспертиза всех без исключения хозяйственных проектов
- Денежные штрафы, соизмеримые с прожиточным минимумом, для каждого, кто вредит зеленым насаждениям

Четвертый фактор объединил следующие мероприятия, относящиеся к хозяйственной деятельности на уровне государства, он получил название «Государственный уровень»:

- Введение всеобщего «экологического» налога для целевого использования средств на защиту природы
- Ограничение добычи нефти и газа
- Полный отказ от пестицидов и переход на архаичные сельскохозяйственные методы

Пятый фактор объединил мероприятия международного уровня, направленные на защиту всей планеты, и получил название «Международный уровень»

- Запрет на выпуск легковых машин с двигателями объемом более 2,0 литров
- Введение для граждан лимита на длительность отдыха на морских побережьях
- Запрет на космические полеты в туристических целях

Последний, шестой фактор объединил мероприятия, относящиеся к развлечениям, доступным лишь богатым, и получил название «Лимит на роскошь»

- Введение запрета на частные яхты и самолеты
- Запрещение охоты и рыболовства как развлечения
- Абсолютный запрет на самовольный (без соответствующих разрешений) ввоз или вывоз любых животных и растений из страны в страну

Таким образом, субтект «Экологическая ответственность» включил в оконча-

тельном виде 18 утверждений, образующих 6 факторов. Статистическая проверка показала высокую степень согласованности утверждений в опроснике ( $\alpha = 0,776$ ).

### Результаты апробации теста

В целом представленная выше методика из четырех субтестов прошла предварительную апробацию на 96 испытуемых обоего пола, представляющих в равных

долях три возрастные группы: старшекласники (14-16 лет), молодежь (18-25 лет) и средний возраст (27-39 лет).

Значимых корреляций между субтестами не обнаружено, что свидетельствует о том, что каждый субтест диагностирует свою независимую структуру экологического сознания.

Субтест «Экологические угрозы» позволяет судить о том, как представлено в сознании взаимодействие человека и

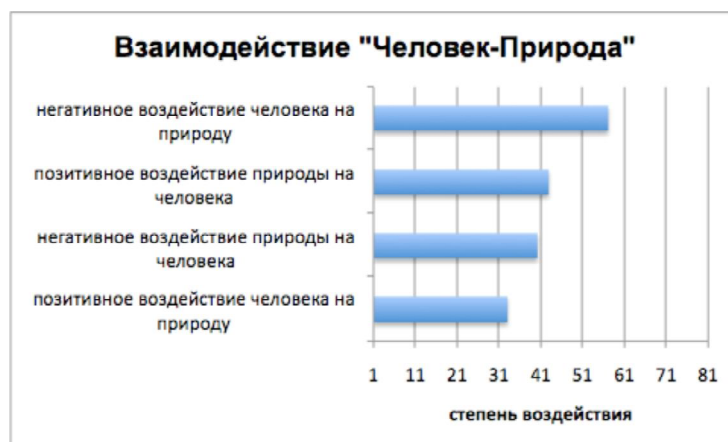


Рис. 1. Результаты апробации субтеста «Экологические угрозы»

природы. Усредненные данные для всей группы испытуемых представлены на Рис. 1. Значимых различий между испытуемыми разного пола и возраста не обнаружено.

Субтест «Единение с природой» по-

зволяет судить о том, насколько человек ощущает себя частью природы и с чем связано данное переживание. Результаты его апробации представлены на Рис. 2. Как видно на рисунке в среднем наибольшее единение с природой наши испытуе-

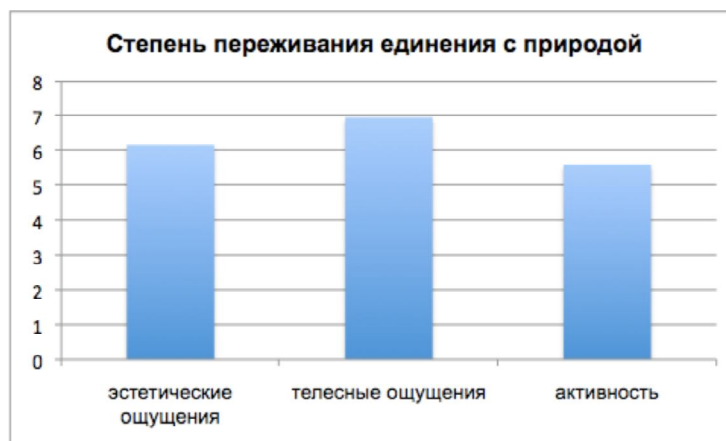


Рис. 2. Результаты апробации субтеста «Единение с природой»



**Рис. 3. Различия между разными возрастными группами по фактору «Телесные ощущения»**

мые переживают, когда испытывают непосредственные физиологические ощущения. Причем именно по этому фактору получены значимые различия между разными возрастными группами (Рис. 3).

Субтест «Конфликт сред (средовые предпочтения)» позволяет судить о том, какая из сред доминирует в сознании в ситуации конфликта. Как видно на Рис. 4, испытуемые в первую очередь предпо-



**Рис. 4. Результаты апробации субтеста «Конфликт сред (средовые предпочтения)»**

читают природную среду, потом социальную, и в последнюю очередь техногенную. При этом средовые предпочтения не обнаружили ни половых, ни возрастных значимых различий.

Субтест «Экологическая ответственность» позволяет судить об общем уровне экологической ответственности и осведомленности об экологических проблемах. Как видно на Рис. 5, наиболее актуальными респонденты считают природоохранные меры регионального уровня, а наименее

актуальными – международные природоохранные мероприятия, которые касаются экологии нашей планеты. Количество затруднившихся оценить срочность того или иного природоохранного мероприятия свидетельствует об уровне осведомленности об экологических проблемах.

На Рис. 6 представлен процент затруднившихся оценить срочность каждого пункта субтеста, что свидетельствует о том, что испытуемые больше осведомлены о мероприятиях регионального и пер-

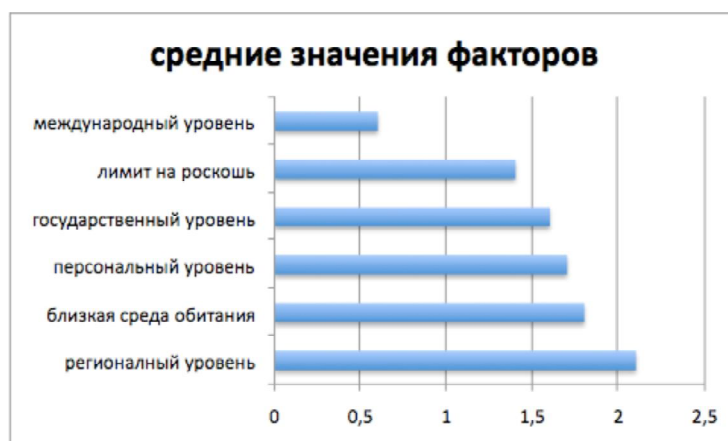


Рис. 5. Результаты апробации субтеста «Экологическая ответственность»



Рис. 6. Данные уровня неосведомленности по экологическим мероприятиям

сонального уровня, чем международного и государственного.

При этом ни осведомленность, ни ответственность не обнаружили статистических различий между испытуемыми разного пола и разных возрастных групп.

### Заключение и выводы

1. Для разработки методики психологической диагностики экологического сознания в контексте экологичности поведения были выбраны такие ситуации

экологического выбора, как: экологические угрозы, единение с природой, субъективный конфликт между разными видами окружающей среды (природной, техногенной и социальной, особо выделяя информационную) и экологическая ответственность. В соответствии с этими позициями были разработаны и апробированы в пилажном варианте четыре субтеста: «Экологические угрозы», «Единение с природой», «Конфликт сред (средовые предпочтения)» и «Экологическая ответственность».

2. Пилотажная апробация субтестов проводилась на 106 студентах (в возрасте от 19 до 34 лет, из них 61 женщина и 45 мужчин). В экспертном опросе были задействованы еще 25 человек (7 мужчин и 18 женщин, в возрасте от 18 до 61 года). Т. о. всего было 227 испытуемых. При обработке полученных при этом данных использовался факторный анализ Методом главных компонент с последующим Varimax вращением.

По итогам обработки результатов пилотажной апробации:

- Субтест «Экологические угрозы» включает 6 основных факторов, исчерпывающих 78% дисперсии: «Угроза жизни», «Угроза красоте природы», «Угроза природной среде», «Угроза загрязнения городской среды», «Угроза глобальной среде» и «Виртуальные угрозы».

- Субтест «Единение с природой» включает 15 утверждений, образующих 3 фактора: «Эстетические ощущения», «Телесные ощущения» и «Активность». В предварительном экспертном опросе были опрошены 25 человек (7 мужчин и 18 женщин, в возрасте от 18 до 61 года). Статистическая проверка показала высокую степень согласованности утверждений в опроснике ( $\alpha=0,839$ ).

- Субтест «Конфликт сред» содержит 6 ситуаций с 4-мя вариантами решений, представляющими выбор из конфликта представлений в сознании индивида о значимости природной, техногенной, социальной и информационной видов среды.

- Субтест «Экологическая ответственность» включает 18 утверждений, которые образовали 6 факторов, исчерпывающих

81% дисперсии: «Персональный уровень», «Близкая среда обитания», «Региональный уровень», «Государственный уровень», «Международный уровень» и «Лимит на роскошь». Статистическая проверка показала высокую степень согласованности утверждений в опроснике ( $\alpha=0,776$ ).

3. На втором этапе исследования была проведена апробация методики в целом на 96 испытуемых трех возрастных групп: 14-16 лет, 18-25 лет и 27-39 лет. Значимых корреляций между субтестами не обнаружено, что свидетельствует о том, что каждый субтест диагностирует свою независимую структуру экологического сознания.

4. Следует отметить, что разрабатываемый нами инструментарий не имеет отечественных и зарубежных аналогов, и позволяет оценивать не только различные компоненты индивидуального экологического сознания, но выявить механизмы их взаимодействия.

5. Вместе с тем, для превращения в полноценную диагностическую методику ее необходимо проверить на внешнюю валидность путем корреляционного анализа между данными, полученными с помощью разрабатываемой нами методикой и известными методиками диагностики экологического сознания. Далее, необходимо определить ее ретестовую надежность, получить тестовые нормы и оценить ее прогностическую способность сравнительным анализом тестовых показателей для лиц, демонстрирующих экологически ответственное поведение и для лиц, не демонстрирующих экологически ответственное поведение.

Эти задачи в настоящее время решаются, и мы надеемся уже в текущем году представить апробированный вариант методики исследования экологического сознания, необходимость в которой давно назрела.

## ПРИМЕЧАНИЯ

1. Вестник Международной академии наук (Русская Секция). Спец. вып., 2009. Материалы Международной конференции «Экологические проблемы глобального мира» (26-27 ноября 2009 г., Москва). – М., 2009.

2. Данилов-Данильян, В. И. Экологический вызов и устойчивое развитие. Учебное пособие / В. И. Данилов-Данильян, К. С. Лосев. – М.: Прогресс-Традиция, 2000.

3. Дерябо, С. Д. Методики диагностики и коррекции отношения к природе / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. – М., 1995.
4. Дерябо, С. Д. Экологическая педагогика и психология / С.Д.Дерябо, В.А.Ясвин. –Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.
5. Дерябо, С. Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания / С. Д. Дерябо. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1999.
6. Журавлев, А. Л. Влияние опыта проживания в экологически неблагоприятной среде на особенности экологического сознания / А. Л. Журавлев, А. Ю. Гусева // 2-я Российская конференция по экологической психологии. Материалы. (Москва, 12-14 апреля 2000 г.). – М.; Самара: Изд-во МГППИ. – С. 50-59.
7. Иващенко, А. В. Экологоориентированное мировоззрение личности: Монография / А. В. Иващенко, В. И. Панов, А. В. Гагарин – М.: РУДН, 2008. – 422 с.
8. Калита В. В., Экологичность сознания профессионала: Дис. ... канд. психол. наук. – М. , 1996.
9. Медведев, В. И. Экологическое сознание. Учебное пособие / Медведев В. И., Алдашева А. А. – М.: Логос, 2001.
10. Панов, В. И. Экологическая психология: опыт построения методологии / В. И. Панов. – М.: Наука, 2004.
11. Панов В. И. Введение в экологическую психологию. Учебное пособие. 2-е изд., перераб., и доп. / В. И. Панов. – М.: НИИ Школьных технологий, 2006.
12. Панов, В. И. Психология экологического сознания / В. И. Панов // Исследовательская работа школьников. – 2006. – №4 (18). – С. 6-23.
13. Панов, В. И. Психическое состояние в структуре экологического сознания / В. И. Панов, Т. Е. Егорова, Н. В. Лапчинская // Психология, психических состояний: Сб. статей. Вып. 4. / Под ред. А.О. Прохорова. – Казань: Изд-во «Центр инновационных технологий», 2002. – С. 100-118.
14. Панов, В. И. Экологическая ответственность в контексте разных смыслов понятия «Природа» / В. И. Панов // Российский научный журнал. – 2009. – № 6(13). – С. 267-278.
15. Психологические аспекты глобальных изменений в окружающей среде / Под ред. К. Павлик, В. Носуленко. – М.: Начала-пресс, 1992.
16. Хащенко, Н. Н. Типология актуального экологического сознания личности / Н. Н. Хащенко // 4-я Российская конференция по экологической психологии: Материалы конференции / Под общ. ред. В. И. Панова, А. В. Иващенко. – М.: Изд-во РУДН, 2006. – С. 43-54.
17. Шейнис, Г. В. Развитие отношений подростков с природой как условие нравственного становления личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1993.
18. Ясвин, В. А. Психология отношения к природе / В. А. Ясвин – М.: Смысл, 2000.
19. Экологическое преступление за чашкой кофе // [http://ecportal.ru/view\\_public.php?id=3351](http://ecportal.ru/view_public.php?id=3351)



УДК 37.013  
ББК 74.00

## ГРАЖДАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ – ОДНО ИЗ ОСНОВНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ СОВРЕМЕННОГО ЕВРОПЕЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кандидат педагогических наук Е. С. Антонова

*В статье рассмотрено одно из основных направлений современного европейского образования.*

### Ключевые слова

Воспитание, гражданское воспитание, гражданственность, патриотическое воспитание

В течение многих веков Западная Европа была местом многочисленных кровавых войн, ожесточенных религиозных конфликтов, межнациональной вражды [2]. Экономические и политические противоречия существуют и до сих пор, а иногда проявляются довольно остро. За годы «демократических» преобразований был подорван на корню элементарный дух гражданственности. Выросло целое поколение, значительная часть которого считает патриотизм, любовь к Родине и гражданский долг необязательным. Всё это накладывает отпечаток на состояние современного общества.

В связи с этим именно в области образования в Западной Европе происходит ряд существенных преобразований, призванных не допустить морального разложения и падения подрастающего поколения. Для этого важно правильно организовать молодежную политику, основной причиной формирования которой, как от-

дельного направления социальной политики, является трудность процесса социализации молодых людей в современных условиях. Некоторая часть молодых людей выпадает из общего процесса адаптации, пополняет ряды маргинальных элементов, становясь очагом социальной дестабилизации и преступности.

Молодежная политика в европейских странах ориентирована как на молодежь в целом, так и на проблемную ее часть. Основная ее цель в различных европейских государствах – содействие бесконфликтной интеграции молодых людей в общество. За 10-12 лет пребывания в молодежной возрастной группе необходимо получить образование, овладеть профессиональными навыками, усвоить свои права и обязанности, чтобы вступить в самостоятельную жизнь как полноценная сознательная личность. Поэтому, одним из основных путей решения проблемы современного европейского образования передовая педагогическая обществен-

ность видит в развитии гражданского воспитания. Его основная цель состоит в формировании гражданственности как интегративного качества личности, заключающего в себе внутреннюю свободу и уважение к государственной власти, чувство собственного достоинства и дисциплинированности, гармоническое проявление патриотических чувств и культуры межнационального общения [2].

Последние десятилетия характеризуются наибольшей активностью государств в области гражданского образования подрастающих поколений. Об этом свидетельствует Декларация конференции глав государств и правительств, в которой ярко выражена озабоченность состоянием демократической культуры и гражданского воспитания молодежи. «Главы государств и правительств, говорится в декларации, - постановили инициировать образование для демократического гражданства с целью повышения осознания гражданами их прав и обязанностей в демократическом обществе, активизируя уже существующие сообщества» [1]. В настоящее время в практике гражданского воспитания демократического общества накоплен значительный опыт. Во многих европейских странах разработаны программы по гражданскому воспитанию, которое вводится в содержание школьного образования в качестве отдельного школьного предмета, элективного курса или факультатива. Так, например, «руководящий курс» – в английских школах, «политика» – в немецких гимназиях, «граждановедение» – во французских лицеях, «особая деятельность» и «граждановедение» – в японской школе, «граждановедение» и «обществознание» – в российских средних школах [4]. Основу этих программ составляют знания об обществе и человеке, которые помогают школьникам подготовиться к жизни в современном обществе.

Во Франции, например, есть отдельный предмет «Гражданское воспитание».

Содержание гражданского воспитания во французской школе – один из главных компонентов процесса обучения. Это система знаний, умений и навыков, овладение которыми обеспечивает всестороннее развитие личности, формирование гражданской культуры, мировоззрения, норм морали, а также подготавливает к общественной жизни [2].

Во Франции процесс гражданского воспитания учащихся прослеживается наиболее наглядно. Французские педагоги осознают, что сохранение и развитие демократического строя в стране невозможны без социальной активности ее граждан. Каждый гражданин должен иметь достаточно четкое представление о целях, которые ставят перед собой многообразные уровни власти, что, в свою очередь, допускает наличие определенных знаний о социальных институтах, их функционировании и значении. Поэтому воспитание во Франции предусматривает формирование ряда личностных качеств и черт характера, которые должны присутствовать у настоящего гражданина.

Исходя из определения гражданского воспитания как интегративного качества личности, можно сделать вывод, что оно является стержнем, вокруг которого формируются все другие черты и качества личности. Через гражданское воспитание, которое осуществляется семьей, школой, общественностью объединяются все другие виды воспитания – патриотическое, моральное, правовое, трудовое и физическое. Предмет «Гражданское воспитание» очень обширный и каждый преподаватель, в любом случае, будет рассматривать его по-своему в процессе преподавания разнообразных дисциплин [6]. Поэтому, во французской школе наиболее актуальным является межпредметный подход. Вопросы, связанные с воспитанием гражданственности, рассматриваются в процессе преподавания многих учебных дисциплин, в особенности истории. История Франции является наиболее значимой



дисциплиной, где обстоятельно могут изучать права человека. Естественные науки также затрагивают вопросы, связанные с гражданским воспитанием. Они рассматривают проблемы прогресса науки, его негативных последствий для человечества. Преподавание биологии должно помочь увидеть, что расовая дискриминация не правомерна, продемонстрировать генетические расхождения внутри человеческого рода. Программа французского языка включает изучение художественной литературы, журнальных и газетных статей, связанных с воспитанием гражданина. Много внимания гражданскому воспитанию уделяется в процессе изучения иностранных языков. Они дают возможность рассматривать различные типы демократических систем. Все это позволяет освещать вопросы, связанные с гражданским воспитанием, что даст возможность ученикам расширить свои знания, добыть определенные навыки и умения.

Что же касается Великобритании, то современная английская педагогика в последние десятилетия имеет гуманистическую направленность. В ее центре – целостная личность, стремящаяся к полной реализации своих возможностей. Здесь весь комплекс учебно-воспитательных мероприятий – это школа гражданственности и патриотизма для школьников, т.к. процесс воспитания ориентирован на формирование личностной зрелости обучаемых, развитие коллективных отношений, на понимание учащимися своей роли в обществе, отношении к нему и к своему государству. Сегодня в Великобритании осуществляется новая реформа школы, в рамках которой обсуждается проблема военно-патриотического воспитания, так как Министерство образования Великобритании решило всерьез взяться за воспитание патриотизма юных британцев. Еще в 2006 году на протяжении шести месяцев в средних школах страны проходил эксперимент, суть которого в следующем. В школьной про-

грамме, рассчитанной на учеников от 11 до 16 лет, появился обязательный предмет по основам гражданства. По замыслу министра образования Великобритании Билла Раммела, новая дисциплина должна была повысить гражданское самосознание подростков, объяснить им важность демократии и свободы слова, а также позволит подросткам-мусульманам независимо от того, откуда они приехали и какой опыт имеют за плечами, глубже интегрироваться в британское общество.

Сейчас в Великобритании в школьное образование введены факультативы по гражданскому образованию. С 2000 года гражданское образование стало обязательным. Уроки гражданства в Великобритании являются обязательными для учащихся 11-16 лет. С 2002 года стал частью школьного учебного плана предмет «Права и обязанности гражданина». Главное внимание на уроках по этому предмету уделяется тому, что означает быть жителем Великобритании, а также таким ценностям, как толерантность и правосудие [1].

Сегодня в Великобритании осуществляется новая реформа школы, в рамках которой обсуждается проблема гражданского и патриотического воспитания. В Министерстве Образования Великобритании отмечают, что преподавание этого предмета «Права и обязанности гражданина» не вполне удовлетворительное, ибо учителя уклоняются от таких вопросов как иммиграция или расовое, религиозное, этническое разнообразие, где «малое количество знаний может быть опасным». Таким образом, в течение 2006-2007 годов велась активная подготовка новых учителей предмета «Права и обязанности гражданина» [1].

В Австрии, например, гражданское образование представлено как особый учебный предмет, но только в определенных типах школ, а не в общеобразовательных школах. Политические партии страны опасаются, что одна из групп сможет «захватить» этот пред-

мет и будет проводить свою идеологию. В Австрии «существенными задачами являются воспитание у австрийцев демократического сознания, общеевропейского мышления и открытости миру, в основе которой лежит понимание насущных проблем человечества» [5].

В Нидерландах гражданское образование входит в два предмета: граждановедение и история. Здесь воспитание гражданственности нацелено на «оснащение учащихся историческими и политико-управленческими знаниями, представлениями и навыками, благодаря которым они сейчас и позднее, выступая в качестве членов различных жизненных систем, в качестве потребителей и производителей и в качестве граждан государства и всего мира, смогут принимать участие в исторически сложившихся исторических структурах» [5].

К сожалению, в некоторых Европейских странах (Португалия, Румыния) нет отдельного предмета «гражданское воспитание». Воспитание гражданственности происходит во время преподавания разнообразных элективных курсов. По мнению Ч. Киглей (Charles Quigley), должен существовать отдельный предмет, который будет обязательным во всех европейских странах и иметь определенное содержание [2]. Многие исследователи считают, что гражданское воспитание должно быть общим для всех стран и осуществляться в рамках учебного процесса.

Современное республиканское государство должно воспитывать и развивать личность ответственную и свободную, согласно интересам самого государства. К сожалению, гражданское воспитание не может охватить все сферы нашей жизни. Оно затрагивает элементарные правила жизни в демократическом государстве: ответственное социальное поведение, знание политических и административных норм. Гражданское воспитание учит ребенка тому, что он не одинок в этом мире, он непосред-

ственно связан со своей историей, с историей своего государства, он имеет не только определенные права, но и обязанности перед своей страной. Гражданское воспитание призвано развивать в человеке честность, мужество, неприятие расизма и любовь к своей стране. Формирование гражданственности должно основываться на настоящем и прошлом опыте. Очень важно учитывать, какие приоритеты существовали до настоящего момента и какие существуют сейчас.

В настоящее время в Европе существуют два главных интеграционных объединения – Совет Европы и Европейский Союз. Одна из основных задач Совета Европы – «защищать права человека и фундаментальные гражданские и политические свободы, выступать против любых видов социальной и национальной дискриминации, способствовать созданию в каждой стране такой системы воспитания, которая имела бы целью формировать свободных и образованных граждан, осознающих свою личностную и гражданскую ответственность» [3]. Но если сближение государств в целом проходит довольно успешно, то отношения между народами этих стран остаются довольно сложными. Основными проблемами остаются расизм и сепаратизм, которые создают огромные препятствия для интеграционных процессов. В этой связи важное значение приобретает в последнее время так называемое «европейское воспитание», которое должно способствовать духовному сближению европейских народов [3]. Поэтому сейчас наблюдается тенденция необходимости выработки некоторых общих принципов воспитания и образования молодежи. Рассматривая деятельность европейских государств по реализации молодежной политики, можно выделить достижения четырех стран – Германии, Франции, Великобритании, Швеции, а также международные молодежные программы, достаточно эффективно осуществляемые

Европейским Союзом и Советом Европы.

Несмотря на схожесть форм и методов, в национальных концепциях молодежной политики можно условно выделить две стратегии: первая основана на ведущей роли государства в сфере молодежной политики; вторая – на паритете государства и структур гражданского общества в сфере молодежной политики.

В Германии и Франции наблюдается стратегия ведущей роли государства в сфере молодежной политики. В этих странах с развитой системой регулирования социально-экономических процессов государство играет ведущую роль в определении приоритетов молодежной политики и ее осуществлении, тесно взаимодействуя с неправительственными организациями. В Германии на федеральном уровне за разработку молодежной политики отвечает Министерство по делам семьи, престарелых, женщин и молодежи, в котором есть Отдел по вопросам молодежи, занимающийся разработкой ежегодного федерального плана по молодежной политике (также в разработке плана участвуют федеральные Министерство по образованию и науке и Министерство по экономике и занятости). Во Франции разработкой молодежной политики занимается Министерство по делам молодежи, спорта и общественных организаций (при участии Министерства национального образования, Министерства занятости и солидарности, Министерство культуры и коммуникаций). Министерство имеет региональные и департаментские управления, ответственные за реализацию молодежной политики на местах.

Во Франции реализуется ряд министерских проектов в сфере культуры: поддержка молодежного кинематографа – поощрение создания и распространения качественных фильмов, развивающих художественный вкус, организация фестивалей молодежного кино и мультипликации, выделение субвенций на реализацию конкретных проектов; молодежная программа,

поощряющая чтение книг как условие формирования полноценной культурной личности. С этой целью создаются мини-библиотеки при досуговых и социальных центрах, в лагерях отдыха, учреждена национальная премия за лучшие произведения для молодежи; обеспечение молодежи, особенно из бедных семей, доступом к занятию спортом – выдача «спортивных купонов» для оплаты занятий в секциях, выделение средств Национального фонда развития спорта на региональный уровень для поддержки спортивной инфраструктуры; создание специализированных информационных центров для молодежи, где предоставляются информационные и консультационные услуги.

В деятельности европейских наднациональных структур в отношении молодежи можно выделить такие основные направления, как образование, свобода передвижения, занятость и профессиональная подготовка, вовлечение молодежи в добровольческую деятельность, освоение молодыми людьми информационных технологий, культурное развитие, сближение молодежи стран-членов ЕС и других государств, поощрение гражданской активности молодежи, образование в области защиты прав человека, содействие межкультурному диалогу. В последнее время Франция, например, ориентирована на преодоление проблем, связанных со становлением общего рынка, созданием единой Европы, формальное объединение которой декларируется с начала 1993 года. Франции принадлежит значительная роль в разработке и осуществлении ряда программ ЕС относительно расширения международного сотрудничества в образовании и воспитании. К ним принадлежат программа «Эразмус», которая предусматривает обмен студентами между высшими учебными заведениями, «Лингва», направленная на стимулирование изучения иностранных языков и др. [3]. В учебных заведениях западноевропейских стран, включая

Францию, проводится так называемый «День Европы». В этот день – общий для всех стран (9 мая) – на занятиях рассматриваются многообразные вопросы европейской интеграции, телевидение транслирует выступление министров образования и деятелей культуры европейских стран, организуются общеевропейские спортивные игры, концерты молодежных ансамблей, проводятся экскурсии школьников в соседние страны.

Огромную роль в воспитании гражданственности играют в современном мире средства массовой информации – так называемая параллельная школа. Педагоги считают необходимым серьезно учитывать положительные и разрушительные возможности параллельной школы. В Европе многие придерживаются мнения, что СМИ являются угрозой гражданскому воспитанию. По масштабам воздействия на молодое поколение среди СМИ лидирует телевидение. В ведущих странах мира сложились системы учебного телевидения, которые помогают приобщить учащихся к ценностным ориентациям взрослых.

Однако нельзя считать, что в последние годы гражданское воспитание ориентиру-

ется исключительно на общеевропейские цели. Б. Л. Вульфсон отмечает, что, указывая на важность поиска общеевропейских путей повышения эффективности воспитания молодежи, Совет Европы не предусматривает растворение национальных систем в единственной общеевропейской структуре, не стремятся к жесткой регламентации и оставляют большое пространство для национального педагогического творчества, особенно в области гражданского и морального воспитания.

Итак, для преодоления ряда проблем, возникших в странах Западной Европы, необходимо по-новому взглянуть и акцентировать внимание на воспитании гражданственности подрастающего поколения как важной составляющей нравственности. Отсутствие первоначальной подготовки, в особенности, широко распространенной переподготовки по предметам, связанным с новым взглядом на воспитание гражданственности – это серьезный недостаток, который должен быть обозначен как приоритетный вопрос при формировании политики в области образования. Тем более что речь идет о воспитании демократической гражданственности. И для того, чтобы осуществить демократические преобразо-

**ПРИМЕЧАНИЯ** в стране, необходим новый подход к воспитанию гражданских качеств

1. Аксенова, Э. А. Педагогические инновации в гражданском образовании за рубежом. // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007 г. – 30-й выпуск. – [www.eidos.ru/journal/2007/0930-11.htm](http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-11.htm).

2. Антонова, Е. С. Гражданское воспитание в современной школе Франции: монография / Е. С. Антонова. – Волгоград: Перемена, 2008. – 166 с.

3. Вульфсон Б. Л. Проблемы «европейского воспитания» / Б. Л. Вульфсон // Педагогика. – 2000. – № 2. – С. 73-81.

4. Джурицкий, А. Н. Поликультурное воспитание в современном мире / А. Н. Джурицкий. – М.: Владос, 2002. – 256 с.

5. Молодежная политика: европейский опыт. Доклад Института Европы РАН №163. М.: ИЕ РАН-«Огни ТД», 2005. – С.8-4.

6. Audigier F. Enseigner la societe, transmettre les valeurs / F. Audigier // CDCC. – Paris, 1993. – 49 p.

7. Legrand L. L'education nationale en transition ? / L. Legrand // Rev. fr. d'administration publ. – Paris, 1996. – № 79. – P. 433-443.

8. Conseil de l'Europe. L'education a la citoyennete. Document CDCC. – Strasbourg, 1995. – P. 3-5.



УДК 378  
ББК 74.58

## ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Кандидат педагогических наук С. В. Булаева

*В статье проанализированы работы отечественных и зарубежных авторов по теме компетентного подхода в образовании, даны определения понятиям компетенция и компетентность, сформулированы общепрофессиональные умения и качества, необходимые для успешного решения педагогических ситуаций.*

### Ключевые слова

Компетенция, компетентность, компетентностный подход, профессиональная подготовка учителя

Существенные изменения, происходящие в последние десятилетия практически во всех странах мира, связаны, прежде всего, с инновационным характером экономики, порождающим принципиально новые требования к развитию всех структурных элементов общества. Меняются ориентиры социальных процессов, механизмы их взаимодействия, появляются новые институты, влияющие на интересы и формирующие новые мотивы различных слоев общества. Наиболее адекватное отражение специфика современного этапа развития экономики получила в концепции «экономики, основан-

ной на знаниях (экономики знаний)».

Термин «экономика знаний» был введен в научный оборот австроамериканским ученым Фрицем Махлупом (1962) в применении к одному из секторов экономики. Сейчас этот термин используется для определения нового типа экономики, в которой знания играют решающую роль, а производство знаний является источником роста.

Основным стратегическим ресурсом развития становятся люди, обладающие знаниями, их интеллектуальный капитал и растущая профессиональная компетенция кадров. Именно люди с их образова-

---

Исследование выполнено в рамках реализации ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы, проект № НК-429П(11) «Реализация инновационной модели профессионального гуманитарного образования на основе диалога культур с учетом стратегий регионального развития» (ГК № 2413 от 18.11.2009 г.)

нием, профессиональным опытом и квалификацией определяют возможности и границы необходимых перемен. В традиционной экономике, постоянно находящейся в состоянии движения, модернизации и обновления, с неопределенностью конечных результатов, экономический рост и развитие интеллектуального потенциала общества нередко имеют противоположную направленность. Интеллектуальный потенциал не только не становится фактором экономического роста, но и сам экономический рост приводит к обеднению и невостребованности интеллектуального потенциала. Сегодня же инвестиции в человека, как на частном, так и на государственном уровне становятся приоритетными источниками экономической динамики.

Одним из ключевых средств для накопления и умножения существующего человеческого капитала в российском обществе является высшее образование. Инновационный тип развития выдвинул новые требования к формированию человеческого капитала, которые получили развитие в концепции непрерывного образования, а также в необходимости формирования творческих начал в развитии всех членов общества. Переход от обучения преимущественно конкретным навыкам и трансляции информации к развитию творчества, формированию навыков и способностей к самообучению – становится главным лейтмотивом системы высшего профессионального образования. Из транслятора знаний и генератора специфических навыков и умений высшее профессиональное образование превращается, во-первых, в непосредственного производителя знаний и, во-вторых, в активного участника процесса трансформации этих знаний в новые продукты, технологии и услуги. Формирование экономики, основанной на знаниях, означает взаимную интеграцию образовательного, научного и производственного пространства: включение про-

цесса применения знаний в образовательный процесс происходит на фоне генерации новых знаний в непосредственном процессе производства. При этом едва ли не решающее значение приобретает тот факт, что производство знаний происходит в условиях глобализации мирового пространства. Массированный поток информации, основанной на компьютерных технологиях ее обработки, приводит к значительной однородности всемирного социокультурного пространства, к ослаблению и снятию всех барьеров и «занавесов». В европейских документах, например, появился термин «всеобщая деревня» (*common village*). Этот термин означает новые тенденции глобализации, связанные взаимозависимостью не только мировых экономик, но и систем образования, со взаимопроникновением социокультурных традиций различных образовательных систем. Поэтому успешное развитие общества зависит от степени готовности человека вступать во взаимодействие как с членами своего общества, так и с представителями других культур. Если в привычных условиях межгрупповые механизмы взаимопонимания дают человеку готовые, предписанные историей развития общества права, обязанности, привилегии, освобождающие личность от необходимости думать и создавать новые правила поведения, то в непривычных социокультурных условиях контакта с малознакомыми и незнакомыми людьми человеку необходимо быстро находить контакт с другими, уметь договариваться.

Все эти особенности обуславливают изменения в системе высшего педагогического образования. Социокультурное пространство предопределяет расширение как профессиональных возможностей педагога, так и профессиональных требований к нему. Условия профессиональной деятельности в постиндустриальном или информационном обществе требуют от

учителя нового самоопределения, умения решать задачи, выходящие за пределы предметной области. Учитель является звеном более сложных социальных взаимоотношений, нежели в традиционно принятых ранее формах вертикальных связей.

В связи с этим и к системе высшего педагогического образования предъявляются новые требования по подготовке специалистов, способных по своей жизненной ориентации отвечать новой эпохе и этике полисубъектного взаимодействия, готовых к сотрудничеству, умеющих работать в команде и обладающих такими профессиональными качествами, как открытость новому, диалоговость, полиобразованность (Г. А. Абрамова, В. П. Зинченко, Е. А. Климов, Ю. Н. Кулюткин, Е. Е. Сапогова и др.). В то же время сегодня востребованы специалисты, не только открытые для восприятия нового, но и способные сами создавать инновации.

В системе педагогического образования на смену технократической парадигме подготовки специалистов приходит концепция культурологической, личностно ориентированной профессиональной подготовки, создающей условия для развития личности, способной не только адаптироваться к условиям постоянно изменяющегося социума, но и способной к неадаптивной активности, позволяющей выходить за пределы заданного.

Отсюда следует, что ценностно-целевая ориентация современной профессиональной педагогической подготовки заключается в содействии становлению интегральных личностных характеристик, которые и выступают как непосредственные показатели профессионального развития человека.

Подготовка специалиста в области образования исследована в педагогической науке многоаспектно. Этой проблеме посвящены исследования, направленные на совершенствование учебного процесса и профессиональной подготовки учителя

(Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько, З. И. Васильева, А. А. Вербицкий, Ф. Н. Гоновлин, В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров, В. А. Сластенин), работы, раскрывающие вопросы социализации личности и гуманизации педагогического образования (К. А. Абульханова-Славская, Ш. А. Амонашвили, А. Г. Асмолов, Е. Н. Шиянов), исследования формирования у студентов готовности к осуществлению различных видов педагогической деятельности (О. А. Абдулина, А. И. Мищенко, В. А. Ситаров, Л. Ф. Спирин).

В работах Е. В. Бондаревской, С. Г. Вершловского, В. А. Сластенина, В. В. Серикова представлен переход от знаниевой к личностно ориентированной парадигме подготовки учителя.

Традиционно под профессиональной подготовкой понимается процесс освоения норм, образцов и правил профессиональной деятельности (Рябушкин Б. С.). Однако, учитывая изменения, происходящие сегодня в системе высшего образования, целесообразно рассматривать профессиональную подготовку как субъектный опыт освоения студентами целостной профессиональной деятельности.

Одним из современных подходов к содержанию профессиональной подготовки учителя, позволяющим достичь желаемых результатов образования, является сегодня компетентностный подход, который в интерпретации к результатам профессиональной деятельности учителя сформулирован О. Е. Лебедевым: «Компетентностный подход – это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. К числу таких принципов относятся следующие положения:

- Смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе

использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся.

- Содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем.

- Смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования.

- Оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых обучающимися на определённом этапе обучения» (113, с. 120) [4].

Компетентностный подход в бизнесе (не в образовании) появился в середине XX века, когда в 1959 году Р. Уайт (R. White) в книге «Motivation reconsidered the concept of competence (Пересмотр понятия мотивации: концепция компетентности)» использовал этот термин для описания особенностей, связанных с превосходным выполнением работы и высокой мотивацией отдельных лиц. Выяснилось, что успешные и эффективные исполнители отличаются от менее успешных не только знаниями, сколько эффективной саморегуляцией, самосознанием и развитыми социальными навыками. Уэбстеровский словарь утверждает, что само слово *competence* в английском языке появилось еще в 1596 году.

В ноябре 1991 г. генеральная конференция ЮНЕСКО предложила создать международную комиссию для разработки вопросов образования и обучения в XXI веке. В начале 1993 года комиссия приступила к работе, за три года провела восемь пленарных заседаний и столько же заседаний рабочих групп. В итоговом докладе «Образование: сокрытое сокровище» были сформулированы четыре основопо-

лагающих принципа, четыре столпа образования в XXI веке. Для того чтобы быть современным, нужно научиться:

- *существовать* (что проявляется в осуществлении совместных проектов или разумном и мирном решении неизбежных конфликтов);

- *учиться* (сочетать достаточно широкие общие культурные знания с возможностью глубокого постижения ограниченного числа дисциплин);

- *работать* (совершенствоваться в своей профессии и в более широком смысле приобретать компетентность, дающую возможность справляться с различными ситуациями, многие из которых невозможно предвидеть);

- *жить* (поскольку XXI век требует от всех большей самостоятельности, способности к оценке и усилению личной ответственности в коллективных проектах).

В латыни от глагола *competere* (совместно достигать, добиваться, отвечать, соответствовать, подходить) образовано *competens* (добившийся, ответственный, соответствующий, подходящий), их смысловое поле описывает как внутренними характеристиками индивидуума, так и его соответствие заданным извне условиям. Сегодняшнее понимание понятий компетенции и компетентности зачастую ставит их в единый смысловой ряд, хотя, используются два различных по сути английских слова: **competencies** (мн. число от *competency*) и **competence**, означающие **компетенции и компетентность**.

Некоторые словари указывают, что семантически слова тождественны, а разница в написании связана с дивергенцией английского и «американского» языков, другие наоборот эту разницу подчеркивают. Происходит это потому, что язык отражает жизнь; и разница в написании зафиксировала различие в основополагающих подходах двух научных школ. В анализе двух этих подходов Е. Зачесова отмечает, что «английская – традиционно-объективистская, направлена на изучение



характеристик деятельности труда, тогда как американская-конструктивистская, конкретизируется на людях, которые эту деятельность осуществляют [1]. Противопоставление американской и английской школ известно как «компетенции против компетентностей», «процесс против результата», и поведенческие компетенции против профессиональных». В интернет-энциклопедии Wikipedia.org разница уже зафиксирована:

**be competence** – быть компетентным, соответствовать требованиям работы;

**have competency** – иметь компетенцию, обладать определенными признаками для того, чтобы выполнять работу со знанием дела .

В русском языке уже больше века слово **компетенция** (в строго единственном числе) означает совокупность юридически установленных полномочий, прав и обязанностей конкретного органа или должностного лица. Но из англоязычных источников к нам проникли другие его значения, например – область деятельности, значимая для эффективной работы организации, в которой индивид (кандидат, исполнитель) должен проявить определенные знания, умения, поведенческие навыки, гибкие способности и профессионально-важные качества личности.

Понятие **компетентность** сегодня также имеет ряд значений.

По определению Европейского фонда образования, компетентность есть способность использовать знание и квалификацию, которая позволяет сделать приобретенное знание действенным и применять его согласно с новыми обстоятельствами.

По данным фонда UNICEF, компетентность включает в себя разные явления: умственные действия (процессы, функции), личностные качества, мотивационные тенденции, ценностные ориентации, особенности межличностного взаимодействия, практические умения, навыки и т. д.

Международной организацией ЮНЕСКО предложено понимание компетентно-

сти как агрегата знания, квалификаций, ценностей и отношения, который используется в ежедневных ситуациях.

Кроме того, компетентность понимается как совокупность компетенций, наличие знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной (надпредметной, межпредметной) области.

Компетентность – это обобщенная способность к решению жизненных и профессиональных задач в той или иной области, благодаря компетенции – знаниям, умениям, опыту. Используется как обобщающее понятие по отношению к мотивационной готовности, специальным ролям, личностному опыту и др.

Таким образом, содержание понятия компетентность не только шире, чем просто знания, или умения, или навыки, но даже больше их суммы. Кроме когнитивной (что?) и операционной (как делать?) составляющих в компетентность сегодня включаются мотивационные (почему?), этические (как отнесутся?) и социальные (с кем?) элементы.

В России с начала нового столетия проблемами компетентностного подхода в образовании и развития профессиональной компетентности учителя занимались многие специалисты: В. И. Байденко, А. В. Баранников, А. Г. Бермус, В. А. Болотов, И. Я. Зимняя, В. В. Краевский, О. Е. Лебедев, В. В. Сериков, И. Д. Фруммин, М. А. Холодная, А. В. Хугорской, Т. И. Шамова и другие.

Понятие профессиональной компетентности, которая формируется в процессе вузовского образования, на наш взгляд, наиболее полно раскрыто учеными РГПУ им. А. И. Герцена. В данной концепции под профессиональной компетентностью понимается интегральная характеристика, определяющая способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использо-

ванием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей [5].

Компетентный специалист способен выходить за рамки предмета своей профессии, он обладает неким творческим потенциалом саморазвития.

В основе компетентного подхода лежит культура самоопределения (способность и готовность самоопределяться, саморазвиваться, самообразовываться). В перечне определяющих профессиональную компетентность способностей специалиста решать профессиональные задачи можно выделить следующие:

- способность анализировать, интерпретировать и применять различные педагогические концепции и теории;
- способность саморефлексии в собственной системе ценностей;

- способность совмещения теории и практики (то есть деятельностный подход, в котором только и может проявиться компетентность).

- способность оценивать результаты своих учеников на промежуточных этапах субъект-субъектного взаимодействия;
- способность работать в команде;
- наличие внепредметных компетенций, которые соответствуют современным социальным ожиданиям в сфере образования.

Профессиональная компетентность всегда проявляется в деятельности. Деятельностный подход, описываемый рядом исследователей педагогической практики (В. В. Краевский, А. В. Хуторской, Е. И. Шамова, О. Е. Лебедев и др.) предлагает специальный маршрут профессиональной подготовки учителя к решению новых профессиональных задач. Этот маршрут связан, в первую очередь, с практической деятельностью учителя.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

1. Зачесова Е. Долгосрочная модель консолидированного повышения квалификации педагогического коллектива. – Нижний Новгород, 2007.
2. Зимняя И. А. Общая культура человека в системе требований Государственного образовательного стандарта. – М., 1999.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
4. Лебедев О. Е. Образованность учащихся как цель образования и образовательный результат // Контроль качества и оценка в образовании : Материалы международной конференции. – СПб., 1998.
5. Компетентностный подход в педагогическом образовании : Коллективная монография // Под ред. проф. В. А. Козырева, проф. Н. Ф. Родионовой и проф. А. П. Тряпичиной. – СПб: Изд-во РПГУ им. А. И. Герцена, 2005.



УДК 378  
ББК 74.58

## ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СИСТЕМЫ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кандидат педагогических наук Н. В. Герова

*В статье рассматриваются особенности перехода высшего профессионального образования России на двухуровневую систему. Раскрыты основные компоненты Болонской декларации: модульность построения курсов, система зачетных единиц, дипломы. Рассмотрены этапы перехода к модульному обучению и модернизации российских образовательных стандартов высшего профессионального образования.*

### Ключевые слова

Бакалавр, болонская модель, двухуровневая система образования, кредит, магистр, модуль, система зачетных единиц, учебный план

Современный этап модернизации высшего профессионального образования России характеризуется активным переходом на двухуровневое образование. «Декларация о европейском образовательном пространстве для высшего образования» явилась основным документом модернизации высшей школы Европы.

Болонская декларация призвана обеспечить сближение европейских стран в формировании единого европейского образовательного пространства, в основе которого лежат три основных принципа:

– введение двухступенчатого высшего

образования (в Берлине было предложено в качестве третьей ступени высшего образования рассматривать подготовку «докторов философии»);

– введение системы зачетных единиц (ECTS) для унификации количественного учета получаемого образования;

– обеспечение сопоставимого качества образования посредством введения взаимопризнаваемых методологий его оценки.

Участие стран Европы в Болонском процессе не означает унификации систем высшего образования, а направле-

---

Работа выполнена в рамках проекта по аналитической ведомственной программе «Развитие научного потенциала высшей школы (2009-2010 годы)»

но на сопоставимость систем образования, обеспечивая потребности международного сообщества. Одним из ключевых вопросов, обсуждаемых в рамках Болонского процесса, является вопрос о сопоставимости дипломов. Модель диплома разработана на 11 языках и дает полное описание предмета, уровня, контекста и содержания полученной подготовки. Приложение содержит восемь разделов, которые носят обязательный характер и должны заполняться максимально полно и точно: информация об обладателе квалификации; информация о полученной квалификации; сведения об уровне квалификации; информация о содержании обучения и полученных результатах; профессиональная характеристика квалификации; дополнительная информация; сведения о сертификации диплома; общая информация о национальной системе образования.

Целью Болонского процесса является формирование единого рынка труда высшей квалификации в Европе, расширение доступа к европейскому образованию, расширение мобильности студентов и преподавателей, принятие сопоставимой системы ступеней высшего образования с выдачей узнаваемых во всех странах Европы приложений к дипломам [1].

Нормативные сроки освоения основных образовательных программ высшего профессионального образования по очной форме обучения составляют [4]:

- для получения квалификации (степени) «бакалавр» – четыре года;
- для получения квалификации (степени) «специалист» – не менее пяти лет;
- для получения квалификации (степени) «магистр» – два года.

И бакалавриат, и магистратура – самостоятельные уровни высшего образования. Бакалавриат является массовой ступенью высшего образования. В магистратуру можно будет поступить сра-

зу или через несколько лет после получения степени бакалавра, уже имея значительный профессиональный и жизненный опыт. На конференции в Берлине в 2003 г. к этим двум уровням обучения (бакалавриат и магистратура) был добавлен третий – аспирантура.

Поскольку бакалавриат и магистратура или подготовка специалиста на базе бакалавриата рассматриваются в качестве двух уровней высшего образования с отдельными вступительными испытаниями, отдельными государственными образовательными стандартами и самостоятельной итоговой аттестацией, то лицензирование, аттестацию и аккредитацию высших учебных заведений по программам бакалавриата, магистратуры и подготовки специалиста также предполагается осуществлять отдельно [2]. Важную роль в образовании играет оценка знаний, которая определяет успешность изучения отдельных дисциплин, образовательных модулей. В рамках Болонского процесса в качестве механизма обеспечения прозрачности образовательных структур рекомендована кредитная система ECTS (European Credit Transfer System – Европейская система перезачетов результатов обучения). Она включает в себя методы измерения и сравнения достижений и успехов в обучении с последующим их переносом из одного высшего учебного заведения в другое. Принятие кредитной системы в качестве международного эталона не означает, что страны-участницы должны отказаться от национальных систем оценки результатов обучения, необходимо адаптировать ECTS к особенностям российского образования.

Кредит также представляет собой способ определения количественных результатов обучения – набора компетенций (что студент будет знать, понимать или чем способен владеть после завершения процесса обучения). Кредиты проставлены по всем образовательным

компонентам программы обучения (модули, выполнение выпускной квалификационной работы и т. д.) и отражают требуемое количество времени занятий по каждому из них по отношению к полному объему работы, необходимой для завершения одного года учебы по образовательной программе. Проблема в том, что российские учебные часы не имеют ничего общего с западными, а чтобы привести их в соответствие, нужно полностью менять методику преподавания дисциплин в России. Если в Европе засчитывают в это количество и время самостоятельной работы (учебники, библиотеки, лаборатории), то у нас, как известно, учитываются только аудиторские академические часы.

Болонская модель обучения базируется на принципах личной ответственности каждого человека за содержание и качество своего образования и предполагает существенное изменение устоявшихся в российской системе высшего образования отношений между преподавателем, студентом и ВУЗом. Она дает им большую свободу, но одновременно требует и самостоятельности.

Еще одним важным звеном Болонской системы является модульно-кредитная система контроля знаний студентов. Модуль – это один из зачетных блоков по дисциплине, который включает в себя определенное количество лекций или семинарских занятий, объединенных общей тематикой. Для каждого модуля рассчитывается количество баллов, которое должен набрать студент. Внедрение модульно-рейтинговой системы контроля знаний предполагает разнообразие видов работы студентов, позволяет активизировать их деятельность.

Адаптивная к потребностям студентов программа обучения – идеальный вариант, однако, программы бакалавриата включают большое количество обязательных дисциплин и фиксированное число часов аудиторных занятий. Пере-

ход на модульное обучение предполагает наличие нескольких этапов:

- переход на модульное обучение путем модульного формирования дисциплин, действующих учебных планов, использование модульного принципа при разработке курсов.

- переход на блочно-модульное обучение на основе выявления междисциплинарных связей и формирования блочно-модульных учебных планов на основе разработанных государственных стандартов и принятой в единой европейской зоне высшего образования системы оценки знаний.

- переход на кредитно-модульную систему обучения студентов, обеспечивающий мобильность студентов и преподавателей, так как планирование учебных планов системы предполагает преподавание в вузах европейских дисциплин.

Переход от традиционной отечественной системы обучения к двухуровневой в первую очередь касается разработки новых принципов построения учебных планов и содержания действующих государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. Совершенствование учебных планов направлений и специальностей, разработанных на основе действующих государственных образовательных стандартов, предполагает:

- Использование трех форм учебного плана по каждому направлению (специальности): базовые учебные планы; индивидуальные учебные планы; рабочие планы.

- Объединение циклов общих гуманитарных и социально-экономических и естественно-научных дисциплин в единый цикл «общеобразовательные дисциплины», на освоение которого выделяется определенное количество кредитных единиц.

- По степени обязательности и

последовательности усвоения содержания образовательной программы учебный рабочий план может включать три группы дисциплин: изучаемых обязательно и строго последовательно во времени; изучаемых обязательно, но, возможно, не последовательно; изучаемых по своему выбору.

Немаловажным является тот факт, что кроме реформирования российской системы образования, возникает необходимость разработки новых государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. В 2006 г. был принят законопроект, вводящий в соответствии с Конституцией РФ «Федеральные государственные образовательные стандарты» (ФГОС). Проект макета нового стандарта высшего профессионального образования учитывает весь положительный опыт, накопленный при разработке стандартов первых двух поколений, но в его основе лежит не регламентация содержания образования, а установление требований к компетенциям выпускника, а также к знаниям и умениям по крупным модулям программы [3].

Российские образовательные стандарты третьего поколения должны разрабатываться на концептуально новой

основе, отличной от концепции стандартов первого и второго поколения. Новые стандарты призваны расширить возможности вузов относительно структуры, содержания и профилей высшего образования, а также формирования различных образовательных траекторий для студентов. Академическая и профессиональная составляющие должны рассматриваться как взаимодополняющие.

С поэтапным введением новых образовательных стандартов и реформировании системы образования будут созданы условия для устойчивого развития подготовки кадров с учетом требований личности, общества и современного рынка труда [3]. Вопрос присоединения России к европейским интеграционным процессам носит комплексный характер. Совершенствование российской системы высшего образования в рамках международных интеграционных тенденций – проблема, требующая очень взвешенных подходов.

Таким образом, к преимуществам двухуровневой модели обучения можно отнести: гибкость учебных программ, способствующую академической мобильности студентов и преподавателей; обеспечение непрерывного образования (возможность в зрелом возрасте для обладателя диплома бакалавра вернуться в вуз для получения новых знаний по мере возникновения в них потребности); сближение с общеевропейским образовательным пространством для отечественной высшей школы.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

1. Гребнев Л. Высшее образование в Болонском измерении: российские особенности и ограничения // Высшее образование в России. – 2004. – №1.

2. Концепция проекта федерального закона «О внесении изменений в Закон Российской Федерации «Об образовании» и Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (в части установления двух уровней высшего профессионального образования) // Экономика образования. – 2005. – №6.

3. Розина Н. О разработке нового поколения государственных образовательных стандартов // Высшее образование сегодня. – 2007. – №3.

4. Федеральный закон от 24 октября 2007 г. N 232-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации (в части установления уровней высшего профессионального образования)», Принят Государственной Думой 11 октября 2007 года – Москва, Кремль, 24 октября 2007 года.



УДК 378  
ББК 74.58

## МОДЕЛЬ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Кандидат педагогических наук Н. В. Герова  
В. А. Новикова

*В статье рассматривается структура модели информационного образовательного пространства вуза. Приводится описание модулей структуры модели информационного образовательного пространства. Отмечены возможности средств ИКТ в формировании информационной компетентности у студентов гуманитарных педагогических специальностей.*

### Ключевые слова

Гуманитарная педагогическая специальность, информационная деятельность, информационная компетентность, информационное образовательное пространство вуза

**В** современном информационном обществе стратегически важной задачей становится создание информационного обеспечения системы образования Российской Федерации. Создание единой информационной инфраструктуры позволит объединить информационные ресурсы системы в единую информационную среду, подключение к общегосударственным и международным сетям, предоставит возможности работникам высшей школы и студентам использовать для обеспечения своей деятельности весь накопленный человечеством информационный фонд.

Особенностью современного высшего

профессионального образования является формирование умений осуществлять информационную деятельность, работать с информацией, осознавать свои профессиональные и личностно значимые информационные потребности. Вышеизложенное определяет актуальность разработки модели информационного образовательного пространства вуза, в рамках которой происходит развитие информационной культуры студентов.

При разработке модели информационного образовательного пространства необходимо учитывать технический подход к рассмотрению этого понятия, при котором информационное пространство сво-

---

Работа выполнена в рамках проекта по аналитической ведомственной программе «Развитие научного потенциала высшей школы (2009-2010 годы)»

дится к информационно-телекоммуникационным системам и совокупности баз и банков данных.

На основе анализа и систематизации имеющегося опыта в области информатизации образования можно выделить следующие модули информационного образовательного пространства вуза, направленные на развитие инновационных образовательных технологий и обеспечивающие целенаправленность информационно-педагогической деятельности:

– модуль образовательных ресурсов учебного, научно-исследовательского, воспитательного и информационно-просветительского назначения;

– модуль программно-аппаратных и технических средств и устройств, функционирующих на базе ИКТ;

– модуль информационных ресурсов образовательного назначения;

– обучающий модуль;

– организационно-целевой модуль.

Модуль образовательных ресурсов учебного, научно-исследовательского, воспитательного, информационно-просветительского назначения включает: традиционные образовательные ресурсы, несущие вербальную и невербальную информацию (печатные издания, документированные данные, лектории и т.п.); продукты деятельности тех структур вуза, которые напрямую не участвуют в организации образовательного процесса, но активно формируют гуманитарную среду учебного заведения (студенческий театр, клубы, музеи университета, издающиеся в вузе газеты, журналы и т. п.). Уровень развития этого модуля определяет многоаспектность образовательной среды вуза, что делает возможным личностный выбор студентами содержания и способа получения информации в соответствии со своими потребностями и целями.

Модуль программно-аппаратных и технических средств и устройств, функционирующих на базе ИКТ, характеризует развитие технической базы вуза. По отно-

шению к учебному процессу в нем можно выделить:

– средства ИКТ, интегрированные в учебный процесс, оснащение учебных аудиторий, в состав которого входят комплект учебно-вычислительной техники, учебно-методический комплекс, ориентированный на использование средств ИКТ, специализированную мебель и оргтехнику, а также устройства и средства, обеспечивающие технику безопасности при работе в кабинете; оснащение лабораторий, предназначенных для проведения экспериментальных работ; средства ИКТ, мобильно распределяющиеся по учебным аудиториям в зависимости от расписания и запросов преподавателя, выполняющие демонстрационную, вычислительную и другие функции;

– средства ИКТ, занимающие по отношению к учебному процессу внешнюю позицию: оснащение библиотеки, позволяющее осуществлять издательскую деятельность, демонстрацию прикладных программных средств, использование баз данных библиографических источников; средства автоматизации методического обеспечения учебно-воспитательного процесса и управления вузом; средства и устройства, обеспечивающие функционирование локальной сети вуза, intranet и internet сайтов, выход в Интернет; средства и устройства, обеспечивающие внутреннее радио- и телевидение вуза.

Модуль информационных ресурсов образовательного назначения обеспечивает студентам доступ к учебно-методическим, научно-исследовательским и другим ресурсам информационного образовательного пространства. В настоящее время дидактические возможности ИКТ создают богатые условия для интенсификации образовательного процесса, а также создания методик, ориентированных на развитие творческого потенциала обучаемого, на самостоятельное извлечение и представление знаний. Этот модуль ориентирован на достижение



следующих целей: эффективное предоставление учебной информации с использованием средств технологии мультимедиа; проведение интерактивного взаимодействия с пользователем; мониторинг и контроль результатов обучения и уровня достижений; автоматизацию процессов информационно-методического обеспечения образовательного процесса и административно-организационного управления учебным заведением. Обращение студентов к этому модулю обеспечивает всестороннее развитие информационной культуры, то есть формирование необходимого уровня знаний, позволяющих человеку свободно ориентироваться в информационном пространстве, участвовать в его формировании и способствовать информационному взаимодействию. Реализация модуля информационных ресурсов образовательного назначения способствует активизации познавательной деятельности студентов и делает возможным включение в учебный процесс субъективного опыта обучаемого. Для полноценного использования данных ресурсов в течение всего цикла обучения необходима, как показывает практика, организация междисциплинарных взаимосвязей дисциплин гуманитарного и естественнонаучного циклов. Тем самым обеспечивается развитие информационной компетентности личности применительно к будущей профессиональной деятельности. В этой связи для развития гуманитарного знания в данном модуле можно отдельно выделить электронные средства учебного, научно-исследовательского и воспитательно-просветительного назначения (всевозможные электронные учебники, задачки, конспекты лекций, тренажеры; электронные библиотеки с книгами, журналами, справочной литературой, статьями; контролирующие, моделирующие, обучающие и помогающие проектировать программы; сетевые вир-

туальные лаборатории и лаборатории с удаленным доступом).

Обучающий модуль в модели информационного образовательного пространства предполагает применение различных методов и форм обучения с использованием информационных и коммуникационных технологий для обучения студентов, а также для повышения готовности преподавателей, аспирантов и сотрудников вуза к использованию средств ИКТ в учебном и научно-исследовательском процессах.

Последнее представляется особенно важным, поскольку, как отмечается, «сегодня трудно найти вуз, где бы не было современной информационной техники, но столь же нелегко (за некоторыми исключениями) найти преподавателей, которые бы внутренне эту технику не отторгали» [1, с. 40]. В данном отношении необходимо проведение курсов повышения квалификации, мастер-классов, семинаров, переход к гибким и динамичным персонализированным учебным структурам.

Практика информатизации образования доказывает эффективность применения средств информационных и коммуникационных технологий на всех этапах обучения: в лекционных курсах, при проведении лабораторных и практических занятиях, в самостоятельной работе студентов, а также при оценке качества обучения. Внедрение современных технологий в учебный процесс позволяет разнообразить традиционные методики обучения. И вместе с этим все большую популярность завоевывают новые виды обучения.

Как порождение процессов развития технологий дистанционного обучения можно указать и, так называемое, E-learning (электронное обучение) – главное достижение Hi-Tech в образовании, благодаря которому стало возможным активное включение Интернета в систему обучения online и offline в Российской Феде-

рации и в других странах СНГ. Технологии on-line и off-line-обучения позволяют обучающемуся выбирать индивидуальную траекторию обучения, развивают самостоятельность при организации собственного учебного времени. Эффективность электронного обучения в вузе может повышаться, если предлагать студентам не очную или заочную формы получения образования в чистом виде, а возможность их конструктивного сочетания. Наиболее эффективная реализация при этом обеспечивается благодаря концепции смешанного обучения, следованием которой помогает руководителям вузов находить оптимальные сочетания очной фазы обучения, а также on-line и offline-занятий в виртуальном кампусе для всех форм получения образования, интегрировать контент учебных дисциплин, отражающий различные образовательные области, на единых электронных носителях учебной информации (веб-сайт, CD, DVD, MP3) [2].

Кроме того, отдельно следует упомянуть новое, но активно развивающееся мобильное обучение, реализующееся средствами мобильных технологий (карманные персональные компьютеры, сотовые телефоны стандарта GSM, ноутбуки и планшетные компьютеры с поддержкой беспроводных соединений и т.п.) [3]. И хотя мобильное обучение обладает рядом недостатков (например, малый размер экрана затрудняет изложение учебного материала), оно может быть эффективно в отдельных ситуациях, поскольку решает ряд финансово-организационных проблем, уменьшая затраты на эксплуатацию компьютерных классов в вузе, адаптируя технологии обучения под возможности студентов. Но главное, мобильное обучение способно придать новое качество, предоставив новый инструментарий в формировании информационной культуры. Возможность обучения через мобильные технологии создает новое пространство

обучения, не зависящее от места и времени. Это в свою очередь позволяет повысить мотивацию обучающегося к овладению профессией, предложить каждому индивидуальную схему обучения, активизировать степень взаимодействия преподавателя и студента.

Отмеченные возможности средств ИКТ в реализации обучающего модуля значительно расширяют возможности развития информационной компетентности и культуры у студентов гуманитарных педагогических специальностей за счет расширения границ применения курса «Информатики». Для эффективного формирования знаний по информатике на гуманитарных специальностях учебный курс должен соответствовать нескольким условиям:

- оптимальный объем теоретического материала;
- закрепление теоретических знаний практическим курсом, направленным на повышение информационной профессиональной культуры;
- модульный принцип построения программы учебного курса;
- эффективные и функциональные связи со специальными гуманитарными дисциплинами профессиональной направленности.

Модульный принцип построения программы предполагает гармоничное сочетание универсального модуля, состоящего из инвариантной составляющей, и специализированных профессиональных модулей. Содержание таких специализированных модулей расширяется именно благодаря информационным ресурсам образовательного назначения, через которые решаются конкретные задачи той или иной гуманитарной области знаний.

Формирование информационного образовательного пространства происходит при активном взаимодействии указанных модулей. Поэтому технология реализации рассмотренной модели должна происхо-

доть при наличии четкой стратегической цели, которая подчинит себе все выделенные модули и приведет их в соответствие общей направленности. Для этого в модели информационного образовательного пространства выделим важный организационно-целевой модуль. Под ним понимаются все нормативные основания, обеспечивающие устойчивые и целенаправленные действия участников информационного образовательного пространства по реализации нормативной базы высшего профессионального образования. Однако ориентация на правовые нормы вовсе не означает, что внутрикультурные регуляторы социальной жизни – добро и зло, честь, совесть и т. п. – заменяются внешними регламентациями. Ценностно-целевая составляющая информационного пространства включает в себя совокупность целевых установок и систему ценностей, ин-

тегрирует традиционные идеалы российской культуры, идеалы социальной справедливости, прав и свобод личности, гуманитарные ориентиры в процесс обучения и воспитания.

Таким образом, к пониманию информационного образовательного пространства предложенная модель интегрирует в себе два подхода – технический и педагогический. В рамках такой модели возможно сочетание технологизации образования с ценностным содержанием современного образования, наполнением его гуманистическим, социально-культурным смыслом. Методологическим ориентиром, который объединяет все модули в целостное информационное образовательное пространство, является задача формирования гармоничной личности будущего профессионала, показывающего высокую информационную культуру и обладающего гуманитарными и междисциплинарными знаниями, формирующими целостно-эволюционное мышление человека.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

1. Долженко, О. «Болонский процесс» между Куром и Ельчиком [Текст] / О. Долженко // *Alma Mater (Вестник высшей школы)* – 2004. – №2. – С. 32-40.
2. Рубин, Ю. E-learning в России: от хаоса к глубокому укоренению [Текст] / Ю. Рубин // *Высшее образование в России* – 2006. – №3. – С. 16-24.
3. Куклев, В.А. Методология мобильного обучения [Текст] / В. А. Куклев. – Ульяновск: УлГТУ, 2006. – 254 с.



УДК 316.6(043.3)

ББК 88.54

Психологические науки. Социальная психология.

## ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ НА РАЗНЫХ СТАДИЯХ РАЗВИТИЯ ОРГАНИЗАЦИИ

Кандидат психологических наук Е. Д. Короткина

*Представлены результаты исследования факторов эффективной организационной культуры. Дано описание структурных и содержательных элементов организационной культуры на разных стадиях развития организации. Управление организационной культурой рассматривается как важное условие эффективного функционирования организации.*

### Ключевые слова

Организационная культура, развитие организации, жизненный цикл организации, ценности организации

Исследования в области организационной культуры становятся все более актуальными в силу социально-экономических преобразований в обществе. Анализ организационной культуры особенно важен в социально-психологическом аспекте, так как позволяет проследить взаимосвязь социальных позиций индивидов и эффективности деятельности организаций в рамках новой парадигмы управления, выявить психологические механизмы управления организационной культурой с целью разработки целостной системы развития организаций.

Вопрос изучения организационной культуры является относительно новым и недостаточно изученным в нашей стране, причины интереса к проблематике культуры организации лежат в плоскости экономических явлений (конкуренции, при-

быльности, рентабельности), в поиске новых способов продвижения на рынке товаров и услуг. Организационная культура – это феномен, находящийся на стыке междисциплинарных исследований, производимых в социологии, социальной и организационной психологии, культурологии, менеджмента. Именно, интегративная сущность данного явления, с одной стороны, а с другой – многоаспектное влияние на управление предприятием создают сложности исследовательского плана при ее рассмотрении. Понятие «организационная культура» введено в психологию для изучения явлений, происходящих в социальной группе, и вбирает в себя содержание и смысл общего понятия «культура». Понятие не имеет универсального определения, на его формулировку повлияли уровень обобщения явлений, лежащих в основе феномена,

аспекты изучения и применения понятия, особенности вкладываемого в него содержания (О. С. Виханский, А. Н. Занковский, А. В. Карпов, М. Мескон, В. А. Спивак, Э. Шейн) [1, 2, 4, 5, 6, 7, 9].

Среди современных моделей управления организационной культурой наиболее популярной является модель Д. Денисона. Для апробации модели Д. Денисона и колл. было проведено исследование, установившее связь организационной культуры со следующими показателями качества работы: прибыльность; удельный вес компании в обороте рынка; качество; рост продаж; инновации; удовлетворённость работников [10]. Изучив культуру компаний с высокими и низкими показателями, Д. Денисон выяснил, что на производительность труда организации могут оказывать существенное влияние следующие характеристики:

□ *Вовлеченность сотрудников в общее дело.* Эффективные компании делегируют полномочия, формируют команды и развивают персонал. Руководители, менеджмент и работники проявляют лояльность в отношении компании и обладают чувством собственности. Работники всех уровней ощущают причастность к процессу принятия решений, они приверженцы целям организации.

□ *Стабильность.* Эффективные организации, как правило, имеют «сильную культуру», которая является достаточно прочной, хорошо координируемой и интегрируемой. Нормы поведения заложены в базовых ценностях, а лидеры и работники способны достигнуть консенсуса даже при значительных расхождениях во мнениях. Согласованность – источник устойчивости и внутренней целостности, основанный на общем видении.

□ *Способность к адаптации.* Хорошо интегрированные компании зачастую менее открыты для изменений. Компании с высокой степенью адаптивности ориен-

тируются на потребителя, идут на риск, учатся на своих же ошибках и имеют способности и возможности для генерирования изменений.

□ *Миссия компании.* Эффективным компаниям свойственны чёткое понимание своего предназначения и направления развития, определяющих целей и стратегических задач, а также видения будущего. В случае, когда миссия компании меняется, изменения претерпевают и прочие аспекты организационной культуры.

Социально-психологическая традиция изучения организационной культуры имеет теоретические корни в символическом интеракционизме (Blumer, Mead, Cooley) и в социально-антропологическом подходе (Levi-Strauss, Kluckhohn and Strodtbeck). Однако в современных трактовках организационной культуры (ОК) прослеживается тенденция к синтезу интеракционизма с когнитивистской теоретической ориентацией. Эта тенденция приводит к пониманию ОК как когнитивной карты организации, выстраиваемой в ходе взаимодействия между индивидами в организации.

Отечественные исследования ОК, которые пока немногочисленны, склоняются к когнитивистской ориентации: делаются попытки рассмотрения культуры с позиций теории социальных представлений и, в частности, теории социальной идентичности (А. Тэшфел и Дж. Тернер).

Организационная культура понимается как «целостное представление о целях и ценностях, присущих организации, специфических принципах поведения и способах реагирования» [1. С. 92-93]. Однако существует и другой взгляд на организационную культуру. Отечественный исследователь П. Н. Шихирев определяет её как «комплекс систем, норм, ценностей, знаний и символов, разделяемых большинством членов данной организации» [9. С. 15].

В рамках изучения организации с учетом культурного контекста интересен па-

радикальный подход Л. Константина [6]. Занимаясь изучением и анализом разных способов организационного устройства, существовавших на протяжении веков в человеческой истории, Л. Константин обнаружил, что при всем кажущемся многообразием их форм, базовыми для всех них оказываются четыре «парадигмы», характеризующиеся своими наборами свойств в области управления, лидерства, принятия решений, организации взаимодействия и коммуникации, психологических особенностей людей, способных комфортно и продуктивно работать. Они получили название *закрытой, случайной, открытой и синхронной* организационных моделей.

Выделенные типы организационных моделей позволяют увидеть ключевые особенности соответствующих организационных укладов, соответствие вида лидерства способу принятия управленческих решений, адекватность формы организации личностному складу руководителя и психологическим характеристикам сотрудников, а также, при необходимости, проводить коррекцию этих составляющих организационной жизни с целью создания баланса в целостной структуре. Начав работать с теорией американского исследователя, отечественные исследователи и практики отмечают, что концепция «организационных парадигм» Л. Константина позволяет сделать еще один, и весьма существенный, шаг в понимании логики изменения организаций. Как оказалось, большинство структур не только в каждый конкретный момент времени могут включать в себя несколько моделей сразу, но и в своей динамике они проходят через разные организационные модели как своеобразные этапы собственного развития [4, 5, 6].

**Целью нашего исследования** является сравнительный анализ особенностей организационной культуры на разных стадиях жизни организаций. Рассмотрение стадии развития организации в настоя-

щем исследовании как зависимой переменной позволяет определять специфику организационных ресурсов, мобилизуемых на каждом из этапов.

Анализ литературы по проблемам жизненного цикла организации показал, что возможно выделение трех основных стадий развития организации: стадии подъема, стагнации, спада [1, 2, 7]. Каждая из стадий характеризуется своей спецификой с точки зрения структуры, культуры организации.

В исследовании приняли участие 75 человек из 14 организаций, занимающих руководящую должность. Средний возраст респондентов 35 лет, имеющих стаж работы в руководящей должности 7,5 лет; из них 67,3 % – мужчины, 33,7% – женщины. Опрос осуществлялся с помощью структурированного интервью и анкетирования. Интервью имело своей целью изучение структурных и содержательных характеристик организационной культуры (структура организации с точки зрения целей и властной иерархии, коммуникация в организации, организационные ценности).

Анкета изучения организационной культуры Д. Денисона позволила нам диагностировать специфические аспекты организационной культуры по каждой из четырех ее характеристик: вовлеченность сотрудников в общее дело, стабильность, способность к адаптации, миссия организации. Диагностика ключевых характеристик позволяет определить уровень организационной культуры. Мы определяем данные характеристики в качестве факторов эффективной организационной культуры. Оценка этих факторов проводилась с помощью расчетных параметров эффективности организационной культуры, таких как делегирование полномочий, командная работа, развитие персонала, базовые ценности, согласие, координация, управление изменениями, ориентация на потребителя, организационное обучение, стратегический фокус, цели и задачи, видение.

Также, в исследовании использовался опросник «Шкалы организационных парадигм» Л. Константина [6], который позволил получить общую характеристику образа организации, сложившегося у ее членов, дать типологическую характеристику организационной культуры

По результатам нашего исследования было выявлено следующее: в организациях, находящихся на стадии подъема, степень выраженности способности к адаптации (создание изменений, ориентированности на клиента, организации обучения), миссии (стратегическое направление организации, цели, видение), вовлеченности в общее дело (полномочия, развитие способностей, командная ориентация) высока и значимо отличается от организаций, находящихся на других стадиях развития. Однако выраженность стабильности организации значимо не отличается на разных стадиях развития.

Кроме того, нами была обнаружена специфика в структуре организации с точки зрения особенностей взаимоотношений руководителя с подчиненными. Данную переменную мы рассматриваем в качестве содержательной характеристики культуры, определяющей особенности взаимоотношений руководства с подчиненными. Так, в организациях, находящихся на стадии подъема, господствует тип отношений, основанный на согласии, профессиональной компетентности каждого из членов организации, коллегиальности в принятии решений ( $p=0,022$ ); в организациях, находящихся на стадии спада, тип отношений основан на власти и подчинении, жесткой субординации ( $p=0,055$ ).

На стадии стагнации структура организации с точки зрения общности целей, где отделы не связаны одной целью, а существуют как автономные единицы, является наиболее выраженной, чем в организациях, находящихся на других стадиях развития ( $p=0,051$ ).

Согласно модели Денисона, показате-

ли культуры «создание изменений», «ориентация на клиента», «организация обучения» характеризуют способность к адаптации, тогда как показатели «стратегическое направление», «цель», «видение» характеризуют миссию, полномочия. По результатам анализа различий степень выраженности данных характеристик велика в тех организациях, для которых характерны резкие скачки в подъемах и падениях с переходом на новый качественный уровень. Мы можем предположить, что в таких организациях наблюдается тенденция большей ориентации на внешний фокус (миссия, стратегическое направление): ориентации на клиента, риск, конкурентоспособность, ориентации на развитие. Ориентация на внутренний фокус (интеграцию и единство организации) представлена лишь некоторыми показателями в одной из характеристик культуры, в то время как в показателях «основные ценности», «согласие», «координация и интеграция», характеризующих стабильность организации, не было обнаружено значимых различий. Полученные результаты позволяют нам наблюдать черты адхократической и рыночной культуры в данных организациях, согласно типологии К. Камерона и Р. Куинна.

Зарубежными исследователями и практиками в области управления ценности организации рассматриваются в качестве инструмента управления организационной культурой компании (MBV-управление на основе ценностей). В исследовании мы предприняли попытку установить особенности взаимосвязи кривой развития и ценностей организации. Ценности организации были выявлены нами посредством обработки методом контент-анализа открытого вопроса в структурированном интервью (см. Рис. 1).

С помощью критерия Краскала-Уоллеса нами были обнаружены различия в ценностях в зависимости от кривой развития организации:

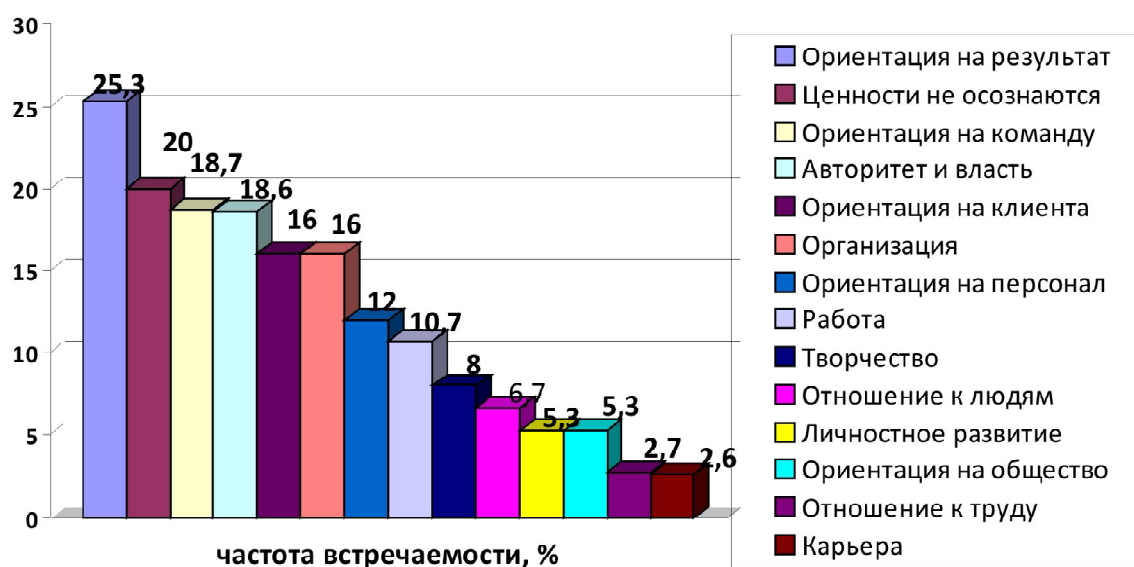


Рис. 1. Организационные ценности

– ориентация на команду ( $\chi^2=20,5$  при  $p=0,002$ ) наиболее выражена в организациях, которые прошли несколько резких подъемов и спадов (кривая развития 2),

– карьера ( $\chi^2=18,25$  при  $p=0,006$ ), личностное развитие ( $\chi^2=15,102$  при  $p=0,019$ ), ориентация на общество ( $\chi^2=11,33$  при  $p=0,079$ ) наиболее выражены в организациях, для которых характерен резкий подъем в развитии с незначительным падением (кривая развития 7).

Использование кривой развития организации в качестве группирующей переменной позволило выявить отличительные особенности организаций, для которых характерны резкие подъемы и спады с переходом на качественно новый уровень и организаций с резкими подъемами в развитии и незначительным падением. Согласно результатам нашего исследования, для организаций, ориентированных на рынок, также характерны ценности, поддерживающие внутреннюю целостность, интегрированность организации: ориентация на команду, полномочия. Ценности, в свою очередь, способствуют выявлению паттернов поведения руководителей и подчиненных, направленных на

сотрудничество и кооперацию, и достижение общности цели организации.

Вполне очевидным является обнаружение различий в ценностях организации в зависимости от стадии развития. Так, в организациях на стадии подъема наиболее выражена ориентация на персонал ( $p=0,02$ ), ориентация на команду ( $p=0,00$ ); в организациях на стадии стабилизации доминирует культ клиента ( $p=0,013$ ); в организациях на стадии спада нет четко осознаваемых ценностей ( $p=0,009$ ). Полученные результаты совпадают с исследованиями А. И. Пригожина, который предпринял попытку сравнения трех стадий развития организации через анализ четырех характеристик: соотношение динамики и контроля, степень формализации, доминирующие ценности, основные риски. Так, на стадии подъема (роста) наблюдается больше динамики, меньше контроля, люди определяют функции, преобладает культ прибыли, существует риск сверхактивности. На стадии стагнации (зрелости) отмечен баланс динамики и контроля, функции достаточно формализованы, среди ценностей преобладает ориентированность на клиента, зоной повышенного риска является успех. На



стадии спада (старение) люди подбираются под функции, наблюдается меньше динамики, но ужесточен контроль, доминирует культ стабильности, существует риск бездействия [7. С. 87].

По мнению А. Н. Занковского, деятельность современной организации в любой отрасли производства или услуг обязательно включает в себя ценностный аспект, т. е. наличие явных, а чаще – скрытых, ожидаемых стандартов поведения, которым должны следовать работники [2]. Предполагается, что следование этим стандартам не носит принудительного характера, а рассматривается самими работниками как достойное и корректное поведение. Как известно, ценности занимают центральное место в совокупности побудителей, обеспечивающих принятие решения в управлении. Это положение подчеркивает особое место ценностей в процессе согласования деятельности в иерархически взаимосвязанной системе управления организацией. В рамках исследования нами была предпринята попытка установления взаимосвязей ценностей организации с другими характеристиками культуры и структуры организации.

Опираясь на классификацию ценностей MBV-подхода, мы можем говорить о том, что обнаружены положительные взаимосвязи (по непараметрическому критерию Спирмена) структурных характеристик культуры организаций и ценностей, относящихся к категориям этико-социальных и эмоционально-развивающих ценностей (ориентация на персонал, команду, творчество). Тогда как взаимосвязи указанных характеристик структуры организации с экономико-прагматичными ценностями (работа, карьера, ориентация на клиента) практически не обнаружены. Наиболее интересным является обнаружение взаимосвязей между ценностями «ориентация на персонал», «ориентация на командную работу» и типами взаимоотношений. В тех организациях, где культивируются ценности

«ориентация на персонал», «ориентация на командную работу», тип взаимоотношений между руководителем и подчиненными определяется в терминах согласованности действий, совместной выработки решений, свободы в действиях. Кроме того, ответственность за решения в них делегируется или передается с целью выдвижения быстрых и эффективных инициатив. Об этом свидетельствует наличие прямой сильной положительной связи между ценностью «ориентация на персонал» и структурной характеристикой организации с точки зрения ее властной иерархии и способа обмена информацией «пирамида-сеть».

Наличие корреляций между ценностями и структурными характеристиками организации с точки зрения общности целей позволяет отметить следующее: в организациях, где сотрудники и руководство объединены одной целью, преобладает ориентация на команду; организации, слабо структурированные, ориентированы на творчество и персонал; в организациях, где каждый отдел имеет свою цель, не связанную с другими, ценности не осознаются; в организациях, где горизонтальные уровни управления имеют свое видение, разное по качеству обеспечение деятельности, ключевыми являются ценности «ориентация на персонал», «творчество», «карьера», «ориентация на общество».

Корреляционный анализ ценностей и других показателей культуры организации позволяет прийти к следующему заключению: наличие осознаваемых ценностей обеспечивает процессы внутренней интеграции и внешней адаптации. Об этом свидетельствует наличие отрицательной взаимосвязи между категорией «нет ценностей» (где речь шла об отсутствии осознаваемых ценностей) и показателями организационной культуры, которые, в свою очередь, относятся к внешней и внутренней направленности организации, согласно модели Д. Денисона. Представляет интерес наличие взаимосвязей меж-

ду ориентацией на команду, персонал и творчество и показателями организационной культуры, которые, в свою очередь, являются индексами, обеспечивающими гибкость и устойчивость организации, ее внешнюю и внутреннюю направленность, а, следовательно, эффективность функционирования.

Таким образом, выявленные нами взаимосвязи позволяют говорить об особенностях неформальной структуры организации в ценностном аспекте.

Сравнительный анализ показал существенные отличия особенностей структуры и культуры организации с точки зрения властной иерархии, общности целей, ценностей в зависимости от стадии развития.

Организации на стадии подъема характеризуются мобилизацией всех ресурсов с целью интенсификации своей деятельности для получения прибыли, каждый сотрудник организации вовлечен в общее дело. На стадии подъема наиболее выра-

жен внешний фокус ориентации организации в связи с высокими показателями адаптации к внешней среде и видения организации во внешнем пространстве. И в таких условиях команда воспринимается как единый организм, пример для подражания, способствующий одновременно и развитию личности каждого ее члена и реализации целей и получению прибыли организации.

В организациях на стадии стабилизации команда воспринимается как группа профессионалов. На данной стадии функции достаточно формализованы, главная задача их качественно выполнить.

В организациях на стадии спада присутствует жесткий контроль, отношения основаны на власти и подчинении. Менее выражена ориентация на внешний и внутренний фокусы в связи с риском разрушения организации. В таких условиях команда будет необходима для обеспечения безопасности

Поиски построения эффективной организации, адекватной меняющимся условиям приводят к выделению организационной культуры в качестве важного управ-

#### ПРИМЕЧАНИЯ

1. Базаров Т. Ю. Управление персоналом в государственной службе: Учебное пособие. – М.: РШКГосслужбы, 1996. – 152 с.
2. Занковский А. Н. Организационная психология: Учебное пособие для вузов по специальности «Организационная психология». – М.: Флинта: МПСИ, 2000. – 648 с.
3. Долан С., Гарсия С. Управление на основе ценностей. – М., 2008. – С. 255.
4. Короткина Е. Д. Психологические особенности формирования команды с учетом организационно-культурного контекста // Российский научный журнал. – 2009. – № 5(12). – С. 38-46.
5. Короткина Е. Д., Пелевина И. М. Представления о команде в условиях различных организационных культур // Вестник Санкт-Петербургского ун-та. – Сер. 12. – 2008. – Вып. 3. – С. 445-453.
6. Липатов С. А. Опросник «Шкалы организационных парадигм» Л. Л. Константина // Журнал практического психолога. – 2005. – №2. – С. 186-198.
7. Пригожин А. И. Методы развития организаций. – М.: МЦФЭР, 2003. – 863 с.
8. Соломанидина Т. О. Организационная культура компании: Учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 2007. – 624 с.
9. Шихирев П. Н. Новое в менеджменте: от управления физическим капиталом к управлению капиталом социальным // Кадровая служба и управление персоналом предприятия. – 2003. – №7. – С. 6-17.
10. Denison, D. R. Corporate culture and organizational effectiveness. – New York: Wiley, 1997.



УДК 378  
ББК 74.58

## ЛИНГВОСОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И ЕЁ ФОРМИРОВАНИЕ СРЕДСТВАМИ УСИЛЕНИЯ ВИЗУАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА СОДЕРЖАНИЯ ЗАНЯТИЙ В ХОДЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Кандидат педагогических наук Л. П. Костикова

*Данная статья рассматривает различные подходы к определению сущности и структуры лингвосоциокультурной компетентности в рамках поликультурного образования. Автор анализирует основные положения компетентностного подхода, термины «языковая личность», «языковая картина мира» и др. В работе изложены авторские методические разработки по формированию искомой компетентности посредством усиления визуального компонента содержания практических занятий по иностранным языкам.*

### Ключевые слова

Лингвосоциокультурная компетентность, межкультурное образование, диалог культур, компетентностный подход, иконическая культура, визуализация образования, языковая личность

С позиций межкультурного образования лингвосоциокультурная компетентность является одной из ключевых компетентностей человека новой формации, живущего в культурно интегрированном пространстве мира будущего. Под ней подразумевается общее понимание учащимися определяющих характеристик культур мира, проникновение в сущность их сходств и различий, знание

и эмпатическое восприятие учащимися разнообразных картин мира, осознание ценности и неповторимости каждой культуры. Данное понимание ЛСК компетентности предусматривает расширение идентичности личности в содержательном плане и тем самым затрагивает основы общего образования.

В современном мире национальная культура является частью культуры гло-

---

Исследование выполнено в рамках реализации ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы, проект № НК-429П(11) «Реализация инновационной модели профессионального гуманитарного образования на основе диалога культур с учетом стратегий регионального развития» (ГК № 2413 от 18.11.2009 г.)

бальной, вследствие технического прогресса и геополитических трансформаций оказываясь вольно или невольно включённой в процесс мировой культурной интеграции этнокультур в макрокультуру. Носитель национальной культуры, таким образом, автоматически оказывается вовлечённым во взаимодействие культур, ему открываются широкие возможности для сравнения собственной культурной традиции, приоритетов, ценностей с аналогами, принятыми в иных национальных культурах. Ценность такого опыта сравнения культур, его позитивность напрямую зависят от подготовленности личности, её зрелости. Значительный научный интерес как для философии, культурологии, социологии, психологии, так и для практической педагогики представляет вопрос о слагаемых компонентах ЛСК компетентности.

Вступая в диалог культур, человек не только расширяет свой кругозор, но и раздвигает границы своего мировосприятия и мироощущения. Ни одна ситуация межкультурного общения, ни одно явление иной культуры не воспринимается им беспристрастно. Они оцениваются человеком через призму культурных норм и ценностей, принятых в родном лингвокультурном социуме культурных норм и ценностей, через призму усвоенной индивидуумом модели миропонимания.

Между общающимися в условиях межкультурного взаимодействия складываются межкультурные отношения, в которых «культурная системность познаётся в моменты выхода за пределы границ системы» [1. С. 4]. Это значит, что, используя свой лингвокультурный опыт и свои национально-культурные традиции и привычки, субъект диалога культур одновременно пытается учесть не только иной языковой код, но и иные обычаи и привычки, нормы социального поведения. Именно это обстоятельство даёт основание считать, что ЛСК компетентность носит комплексный характер. Од-

ними из ключевых её составляющих, как следует из предлагаемой формулировки, являются лингвистическая, социокультурная и коммуникативная компетенции. Возникает вопрос их соотнесенности в рамках рассматриваемой компетентности. Социокультурная компетенция, имеющая наибольшую весомость в рассматриваемом концепте, охватывает онтологический аспект становления личности, в то время как коммуникативная и языковая компетенции определяют её языковые и речевые способности.

Очевидно, необходимо вести речь о переосмыслении сущности и содержания обучения, что имеет принципиальное значение для формирования ЛСК компетентности. Требования межкультурного общения обязывают научить студентов следующему: расширить индивидуальную картину мира учащегося за счёт приобщения к инокультурной картине мира (процессы развития); объяснить и усвоить инокультурный образ жизни и поведенческих моделей (процессы познания); употреблять лингвистические и экстралингвистические средства в ситуациях межкультурного общения (процесс формирования навыков и умений).

Как известно, знания, умения и навыки, познание и развитие есть звенья одной цепи – формирования личности. Таким образом, обучение в контексте межкультурной парадигмы имеет большой личностно-развивающий потенциал. И всё же самое главное заключение из сказанного сводится к пониманию сущности ЛСК компетентности как интегративного целого, имеющего «выход» на личность обучающегося, на его способности, а также личностные качества, позволяющие ему осуществлять все виды речемыслительной деятельности в условиях взаимодействия с представителями иных культурных сред.

Интегративность понятия «ЛСК компетентность» проявляется во взаимосвязи и взаимообусловленности трёх её сла-

гающих компонентов: прагматического (или практического), когнитивного и собственно педагогического.

Прагматический компонент связан с формированием у обучающегося коммуникативной и лингвистической компетенции. Когнитивный связан с использованием целого ряда средств в качестве инструментов познания иной культуры. Педагогический же компонент признан определить модус «внелингвистического существования» поликультурной личности. К внелингвистическим качествам такой личности относятся самостоятельность, эмпатия, способность к рефлексии, толерантность. В основе последних параметров лежит опыт эмоционально-оценочного отношения индивида к этнокультурному взаимодействию.

Анализ научной литературы, посвящённой «ЛСК компетентности», позволил нам сформулировать собственное видение его компонентов.

К когнитивной составляющей следует отнести страноведческую, культурную и поведенческую компетенции. Под ними нами видится (на материале своей и иностранной культур): знание страноведческих реалий и понимание того, как они сказались на формировании мировоззрения носителей культуры; знание бытовых реалий, общественных ритуалов, ценностей и нравственных ориентиров рассматриваемой культуры. Под поведенческой компетенцией мы представляем: знание речевого этикета и экстралингвистических поведенческих норм; умение адекватно реагировать на изменение культурного контекста. К психологической составляющей относится набор личностных параметров и аксиологических характеристик.

Языковую компетенцию было бы правильно охарактеризовать как пограничную между прагматической и когнитивной компетенциями – с одной стороны, сфера языковых знаний и умений трактуется как прикладная, но в то же время в современной культурологии и лингвисти-

ке постулируется тезис о неразрывности мышления, культуры и языка. Основой данной позиции послужили положения В. Гумбольдта, Й. Л. Вайсберга и гипотеза лингвистической относительности Сепира-Уорфа. Заслугой Уорфа является то, что он обратил внимание на особенности «языкового восприятия мира», на познание мира с помощью языковых средств. «Язык не существует вне культуры, то есть вне социально-унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни» [2]. На стыке культурологии и лингвистики появилось понятие «языковая личность», рассматриваемое Ю. Н. Карауловым как «синтез лингвистического и психологического» [3]. Идея концепта языковой личности сводится к положению, что «сообразно со своей внутренней формой язык передаёт всем своим носителям общее мировидение, которое во многом отличается от мировидения других языков» [4. С. 104]. Таким образом, языковая компетентность рассматривается как инструмент познания иной культурной среды и как средство развития личности в целом. Под языковой компетенцией понимаются владение лексическими, грамматическими, фонетическими и другими нормами языка; знание литературной нормы изучаемого языка и её девиаций.

Коммуникативную компетенцию следует отнести к прагматической составляющей ЛСК компетентности. Под нею нами видится (на материале как изучаемого, так и родного языков): умение соотносить языковые средства с нормами речевого поведения; умение вступать в общение и поддерживать его; умение интерпретировать речевой контекст и прогнозировать результат высказывания; умение общаться в различных организационных формах и с разным количеством собеседников.

В категорию «личностные качества» относится набор черт личности, которые являются предпосылками для успешного формирования ЛСК компетентности.

Это, прежде всего: коммуникабельность; настойчивость, самостоятельность, многоаспектная толерантность, доброжелательность к собеседнику и миру, способность к сотрудничеству и достижению компромиссов. В категорию «аксиологические характеристики» относятся ценностные ориентиры личности и мотивировки, способствующие её включению в процесс диалога культур. Среди них: мотивационная готовность к самосовершенствованию; стремление к эффективному межкультурному общению; признание множественности и равноправия культур.

Совокупность вышеупомянутых структурных компонентов и является, на наш взгляд, комплексным понятием «ЛСК компетентность».

Постижение структуры понятия даёт возможность сформулировать собственное, уточнённое определение категории «ЛСК компетентность» как «способность к пониманию культуры другого народа, позитивного к ней отношения, осмысления её реалий, морали, ценностей и прочих слагаемых компонентов сквозь призму собственной культуры, а также умение эффективно функционировать в условиях иной лингвокультурной среды, в том числе на иностранном языке». Для формирования ЛСК компетентности на практике в ходе вузовского образования нам представляется необходимость создания целого комплекса мер, прежде всего – построение интердисциплинарного пространства, в котором интегрировались бы усилия целого ряда гуманитарных академических дисциплин – от педагогики и психологии до страноведения, языкознания, культурологии и иностранных языков. Именно данный учебный предмет наиболее полно комбинирует в себе потенциал для развития как прагматического, так и когнитивного и, безусловно, при грамотно выстроенных технологиях, педагогического компонентов искомой компетентности. До тех пор, пока обозначенное междисциплинарное един-

ство не будет грамотно выстроено на программном и практическом уровнях, именно иностранный язык несет в себе функцию мажоритарного средства трансформации личности обучаемого с вектором поликультурности и вооружает её потребными языковой компетенциями. Роль иностранного языка как одного из столпов межкультурного образования неоспорима – использование его как способа приобщения к культуре различных народов и к общепланетарному культурному сообществу – выдвигается множеством дидактов (И. И. Халеева, Т. К. Цветкова, В. П. Фурманова, С. Г. Тер-Минасова и др. [5-8]). В частности, в настоящее время в качестве цели обучения иностранным языкам выдвигается создание «целостной культурно-языковой личности» [7. С. 24]. Такое развитие взглядов на цели иноязычного обучения предполагает не только овладение техникой общения, но и усвоение внеязыковой информации, необходимой для адекватного общения и взаимопонимания. Бесспорен и тот факт, что сами по себе практические занятия по иностранным языкам бессильны в формировании искомой компетентности без грамотно спланированных технологий, подразумевающих включение обучаемых в информационное поле планеты посредством постоянных отсылок к сети Интернет, грамотную адаптацию зарубежных учебных пособий, а также поиск средств по смещению акцентов с языковой и коммуникативной компетентностных составляющих учебного процесса на страноведческую, поведенческую и аксиологическую.

Одним из подобных приемов нам видится создание учебно-методических разработок и урочных планов с отчетливой преэминентностью, насыщающих процесс преподавания иностранных языков межкультурным материалом. В частности, в работе кафедры иностранных языков факультета истории и международных отношений РГУ имени С. А. Есенина активно задействуются материалы нашей коллек-

тивной работы, получившие условное название «Visual English – a way to cross-cultural competence». Это набор урочных планов, предназначенных для использования в курсе межкультурной коммуникации.

Своеобразие данного комплекса материалов можно отнести к методическим инновациям в контексте преподавания иностранных языков, и заключается оно в способе организации учебного материала, который построен по принципу минимизации текстового сопровождения и максимальной опоры на визуальный ряд – обилие иллюстраций, фотографий и таблиц. С одной стороны, такой подход к наполнению поурочных материалов представляется несколько необычным – ведь большинство стандартных УМК стимулируют речепорождение, предоставив учащимся необходимый лексико-грамматический материал в виде текста, отталкиваясь от положений которого они и формулируют собственную позицию, транслируя её в монологических высказываниях либо в полилоге. Наглядность в существующих учебниках – комплиментарный компонент, без которого контекст общения все равно будет задан текстом.

Мы убеждены, что большая визуализация материала урока – это попытка перевести слушателей на качественно новый уровень обобщения материала, где контекст общения на уроке будет существенно более емким, нежели при работе с текстом. Действительно, можно долго описывать шедевры мирового зодчества или чудеса природы, однако представление, сформированное в сознании слушателей, может остаться абстрактным либо не соответствующим реалиям, и аксиологическая функция учебного процесса останется нереализованной. Тем временем, практическое использование упомянутых материалов подтвердило, что, например, достойно подобранные фотографии новых чудес света создадут большую контекстную привязку и позволят добиться отчетливых представлений о предмете

дискуссии. Обсуждение проявлений мировой глобальной культуры без четко сформированных образов так и останется абстрактным, в то время как грамотно подобранный визуальный ряд, демонстрирующий студентам девушку в хиджабе и парандже, но на роликовых коньках, нагих африканцев с автоматом Калашникова либо индианку в домотканом одеянии с банкой колы в руке сделают сугубо теоретическое обсуждение предметным. Следовательно, мотивационный компонент учебного процесса окажется достигнутым, равно как и формирование в слушателях рефлексии о межкультурных различиях.

Любой текст в качестве отправной точки урока подразумевает высокую степень абстрактности, что влечет за собой ощущение имитации реальной речевой деятельности, а значит неполноту включения в кросс-культурный контекст. В то же время изобразительный ряд заставляет слушателей потерять ощущение грани между культурным пространством, в котором пребывают они, и той коммуникативной ситуацией, в которую их погружает преподаватель. Ролевые игры, активно представленные в наших разработках, снабжены фотографиями тех лиц, на позицию которых педагог предлагает встать своим слушателям. Это изначально непросто – ведь мы не ассоциируем себя с человеком иного пола, расы, возраста, рода занятий, иной ментальности и культурных ценностей. Выступая от имени другого лица, мы транслируем в речь собственные суждения. Следовательно, предполагаемая задача раскрепостить слушателей, заставить их мыслить под несколько другим, культурно обусловленным, углом зрения, оказывается недостигнутой. В ролевых играх с помощью визуального ряда удастся добиться большей степени ассоциации учащимся с предлагаемыми им личностями, так как облик собственного «героя» конденсирует в себе его манеру поведения, мышления и речи. Таким образом удастся эффективнее достигнуть сформированно-

сти у обучаемых поведенческой компетенции.

Многие из материалов, построенных в рамках описываемого педагогического приема, являются практической реализацией принципов культурной антропологии. Предлагая студентам обсуждать деятельность ключевых фигур на современной политической арене, педагоги апеллируют к абстрактным образам, сформированным СМИ либо текстами учебников без опоры на зрительный ряд. Вероятно, обсуждаемая тематика так и не получит «привязки» к реальному миру, если не будет сопровождаться настоящими отсылками слушателей к теленовостям и иллюстрированным публикациям в глобальной сети. Мы же построили урок о политических деятелях на оценке их харизматичности по официальным фото-портретам. Излишне утверждать, что визуальный ряд может существенно скорректировать позицию студента по отношению к тем или иным политикам. Разумеется, при применении данного приема повышается мотивационная вовлеченность обучаемых. Отказавшись от схематичности, заложенной в стандартных псевдокоммуникативных уроках, мы постарались погрузить слушателей в визуально оживленный мир, максимально приближенный к востребованной культурной ситуации – будь то мир викторианской Англии или мегаполисы 21 века. Те же детективные игры, выводящие обучаемых в речь по ходу решения интеллектуальных головоломок, без зрительного подкрепления не позволяют полноценно вовлечь аудиторию в игру, тогда как, будучи расцвеченными изображениями улик, прочей атрибутики, достигают желаемого эффекта, позволяя слушателям начать коммуникацию. Следовательно, коммуникативная компетенция также полнее реализуется в рамках излагаемой методики.

В используемых материалах мы постарались в максимально полной мере реализовать принцип культуросообразности,

построив многие уроки вокруг проблемных ситуаций межкультурного общения, а также задействовав образы, способные спровоцировать культурный шок. Так, разговор о ключевых событиях в истории человечества может так и остаться пресным, не будучи подкрепленным зрительным рядом, в то время как набор образов может пробудить в слушателях желание обсуждать конкретные события и явления как пропущенную сквозь призму собственного сознания проблему.

Насыщение уроков визуальным рядом провоцирует не только повышение мотивации, но и активизирует мнемонические способности слушателей. Активное апеллирование к запоминанию «иконических» образов и их соотнесению с новым вокабуляром ускорит обогащение лексического запаса обучаемых и сделает данный процесс быстрым и менее осознанным. Так мы попробовали включить в предлагаемую методику иной угол зрения на реализацию языкового аспекта ЛСК компетентности. Существенная часть урочных разработок носит максимально злободневный характер – фото-свидетельства поездок президента РФ Д. А. Медведева, дискуссии по вопросам свиного гриппа, образы воинствующего ваххабизма и т.д. отличают наши материалы от УМК, составленных без отражения принципа «здесь и сейчас». Так обучаемые погружаются в мир глобальной культуры, представляющий практическую значимость для них как специалистов, способных осуществлять практическую деятельность в условиях современной культурной среды.

Одной из выгодных особенностей материалов, построенных в рамках описываемой методики, является также и тот факт, что оно неустанно отсылает слушателей в мир глобальной сети и ИКТ – задания оформить свое суждение в виде цифровой презентации либо подкрепить представленные «иконические» изображения фактическим текстовым материалом с конкретных сайтов заставляют сту-



дентов постоянно расширять спектр информационных источников, используемых ими в процессе освоения иностранного языка. Разумеется, это способствует формированию коммуникативных навыков не шаблонного языка, а максимально живого, приближенного к ситуациям современного мира.

Безусловно, изложенный выше методический подход к построению учебного материала не воспринимается нами ни самоценным, ни единственным, он должен быть включен в более масштабную технологическую цепочку, средствами которой на стыке дисциплин, как уже отмечалось ранее, удастся достичь формирования тех компетенций, которые

составляют ЛСК компетентность, и только в таком комплексе удастся говорить о полноценной трансформации вузовского гуманитарного образования в русле поликультурности. Бесспорно, результативность данной методики должна быть апробирована в ходе достаточно длительного педагогического эксперимента, который и реализуется в настоящий момент в научно-образовательном центре «Язык, культура, социум», действующем при кафедре иностранных языков факультета истории и международных отношений РГУ имени С. А. Есенина. Анализ его результатов будет изложен в наших последующих работах.

### ПРИМЕЧАНИЯ

1. Гальскова Н. Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2004. – №1. – С. 3-8.
2. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М.: Прогресс, 1993. – С.185.
3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Мысль, 1987. – 261 с.
4. Вайсберг Й. Л. Родной язык формирования духа. – М.: МГУ, 1993. – 224 с.
5. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. – М.: Высшая школа, 1989. – 238 с.
6. Цветкова Т. К. Теоретические проблемы лингводидактики: Монография. – М.: компания спутник +, 2002. – 107 с.
7. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1994. – с. 544.
8. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. Учебное пособие. – М.: Слово, 2009. – 264 с.
9. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование. – М.: Народное образование, 1999. – 314 с.

ВОЕННАЯ АКАДЕМИЯ СВЯЗИ  
г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГ

УДК 378  
ББК 74.58



**ТЕХНИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ ВОЕННОГО  
ИНЖЕНЕРА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ  
И ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКЕ**

Кандидат педагогических наук Н. А. Леонова

*Инженерно-техническое образование сегодня занимает центральное положение в образовательном пространстве. Оптимальная система обучения должна формировать и развивать у обучаемых мыслительные способности и основываться на логических и психологических знаниях о структуре мышления. Техническое мышление – это, прежде всего, новый тип мышления, который должен формироваться на протяжении всего времени профессионального обучения.*

**Ключевые слова**

Мышление, техническое мышление, профессиональное качество, военный инженер

**В** настоящее время наблюдается тенденция перехода от соревнования к конкуренции на рынке труда. В этой связи приобретает значение имидж учебного заведения, которое заканчивает специалист. Однако не менее важно для него умение представить на рынке труда свои профессиональные компетенции. Данная проблема: востребованность выпускника военного ВУЗа на рынке труда связана как с гуманитаризацией образования – взаимоотношения между интересами личности и общества, так и с правами молодого поколения на образование и реальными возможностями государства. Интеллект человека, образованность, профессионализм, новые технологии становятся главными движущими силами развития общества.

Инженерно-техническое образование сегодня занимает центральное положение в образовательном пространстве. Инженер становится важной фигурой в общественных отношениях. Современное наукоемкое производство требует развития профессиональных способностей личности, умений предвидеть новые открытия, новые технологии.

Инженерное образование реализуется в форме многоуровневого обучения. Многоуровневость образования позволяет сделать процесс обучения гибким, адекватно реагирующим на изменения техносферы, фундаментальной науки, профессионального стандарта. Инженерное образование – это, прежде всего, подготовка ученого-экспериментатора, умеющего оперировать моделями природных явле-

ний и использовать это для создания технических систем и устройств. Подготовка специалиста инженерного профиля по направлению «Строительство» предполагает научение его самостоятельно добывать знания, то есть самостоятельно работать с информацией, анализировать ее, не замыкаться на проблемах своей специальности – мыслить фундаментальными категориями. Начинающему инженеру, чтобы успешно приспосабливаться к резко и быстро меняющейся ситуации, качественным изменениям современных технологий производства, необходимо обладать не только профессиональными знаниями, но и ориентироваться в экономике, эргономике, социологии, психологии.

Усложнение производства и используемых технологий усиливает взаимопроникновение производства и образовательной деятельности. Результаты производственной деятельности инженера становятся объектом науки. Производство – это не просто проектирование и изготовление машин и механизмов и другой продукции, это сложная деятельность, требующая от специалиста знания методов организации, управления и инновационных технологий. Инженер – это профессия гуманистическая, потому что качеством своей работы он реализует личностные потребности отдельного человека и всего общества. Оптимальное сочетание способностей человека и возможностей машины существенно повышает эффективность управления. Подход к человеку как к особому звену, включенному в систему технических средств, позволяет решать вопросы повышения эффективности функционирования системы человек-машина. Изучение системы человек-машина может и должно осуществляться как изучение функционального целого в рамках интеграции гуманитарного и технического знания. «Целостность человека в своей динамике на протяжении жизни предстает как динамическое единство фундаментальных

противоречий человека, определяющее его системно-социальное качество» [1. С. 140].

Военный инженер – это, прежде всего, инженер-системотехник. Системотехническая деятельность включает различные виды военной, инженерной и научной работы. Военные специалисты работают над проектами, как военного, так и гражданского типа, согласуя свою работу со специалистами различных отраслей. Военного инженера можно назвать универсалом, обладающим способностями решать различного типа инженерные задачи. Для определения образовательной модели подготовки военного инженера строительного направления необходимо, прежде всего, проанализировать его профессиональную деятельность.

Таким образом, спектр требований Министерства обороны к личности и профессиональной подготовке военного инженера по направлению «Строительство» более широк в сравнении со спектром требований государственного образовательного стандарта к выпускникам гражданских ВУЗов. Военно-инженерная деятельность – сложная система научных и профессиональных знаний, умений и навыков, личностных и профессиональных способностей, которая должна соответствовать современным международным стандартам профессионализма.

Основой оптимизации образовательного процесса должно стать не столько изменение цели, содержания и объема учебных предметов, сколько способов развития профессионального мышления. Оптимальная система обучения должна формировать и развивать у обучаемых мыслительные способности и основываться на логических и психологических знаниях о структуре мышления. Мышление представляет собой исторически развивающееся понятие. Первая попытка философии нового времени «создать новое понятие научного рассмотрения» [2. С. 3]

принадлежит Гегелю и осуществилась она в «Логике», где рассматриваются специфические средства познания как особых явлений и природу их отношения к объективной действительности. Как показывает история, изучение мышления, формы и содержания мышления зависят от общественного образования, от исторических и социальных связей людей. Общественное сознание менялось и, соответственно, трансформировались представления о мышлении [3].

По мнению основателя методологического кружка при МГУ Щедровицкого Г. П., мышление есть, прежде всего, деятельность по выработке новых знаний. «Ядро, сердцевину этой деятельности образует выделение определенного содержания в общем «фоне» действительности и движение по этому содержанию» [4. С. 59-82].

Теория мышления лежит на стыке различных наук. Необходимо рассматривать науку о мышлении через призму производственной и учебной деятельности человека. Мыслительную деятельность, возможно, рассматривать только через предмет и результат этой деятельности, что позволяет разрабатывать систему приемов, позволяющих на основе определенных знаний о продуктах этой деятельности реконструировать саму деятельность. Отсюда мышление представляет собой не просто элемент какой-то структуры, но и само является сложнейшей структурой [5. С. 22].

Развитие научно-инженерной картины мира опосредовано достижениями в области современных технологий. Современное общество стремится решать любую проблему техническим путем. Инженер сегодня понимает назначение своей деятельности как разработку технического изделия, при этом опирается на использование природных процессов и сложившихся технологий. Последствия своей деятельности его могут не интересовать [6. С. 72].

Научная деятельность и мышление

инвариантны, направлены на получение научного знания: знания о случайном, о единичном и чувственном восприятии. Научная деятельность (мышление) подчиняется специальным правилам, нормам и законам. Выполнение этих правил, норм и законов есть гарантия истинности научных знаний. В мыслительной деятельности создаются такие знания и объекты, которые в других областях используются как «интеллектуальный инструмент» практической деятельности [6. С. 22].

В плане мышления для технически ориентированного сознания характерен рационализм» [6. С. 73]. «Рациональность составляет часть, непрерывно связанную с оптимистическим дискурсом, и в то же время доказательство одной характерной черты техники – ее неизбежность. Техника, это ясно, результирует из науки, которая является рациональной... Рациональное, требует протекания серии связанных операций, прекрасно ощути-мо, осязаемо, осознаваемо, а поскольку мир ощутим, – то есть мы сначала понимаем, осознаем, а затем контролируем, – то нужно, чтобы этот мир был рациональным. И все отношения, требуемые от человека в нашем обществе предстают в качестве рациональных: рационально больше потреблять, как можно чаще менять вещи, менять тотчас же, что изношено, получать все больше информации, работать все быстрее, производить все больше продукции и т. д. Рационально удовлетворять постоянно возрастающие потребности и желания. Точно также рационально выглядит и постоянный экономический рост. В общем отношения между людьми могут быть нормальными, считаются таковыми, если они рациональны» [7. С. 148-149]. Под рационализацией понимается локальное совершенствование производства от достигнутого. Рациональный характер мыслительной деятельности – это не просто отличительная черта современного человека. Это необходимое условие форми-

рования современного человека как личности профессионально-значимой в обществе. «Поэтому инженер XXI века, создавая новое, объективно должен способствовать снижению отходов, сопровождающих как создание нового, так и его функционирование» [8. С. 32].

В свою очередь с точки зрения социологии мышление представляется как познавательная деятельность, устремленная отражать реальность, обрабатывать информацию, выражать идеи в вербальной форме. За основу дефиниции мышления принимается определение Гирца: мышление – это «конструирование и испытание символических систем, которые используются как модели для других систем: физических, биологических, социальных, психологических и т. д. – таким образом, что структура этих систем оказывается, как мы говорим, понята» [9]. По мнению социолога Прямиковой Е. В., соединение этих символических моделей с соответствующими явлениями внешнего мира происходит через размышление, концептуализацию, постижение, понимание. Таким образом, индивидуальное сознание в процессе познания окружающего мира с помощью мышления состоит из различных уровней общественного сознания [10].

В отечественной и зарубежной психологической науке на сегодняшний день накоплен огромный теоретический и эмпирический материал, раскрывающий различные стороны человеческого мышления и процесса познания. Представим лишь некоторые из них:

- «мышление – это движение идеи, раскрывающее суть вещей. Его итогом является не образ, а некая мысль, идея. Это особого рода теоретическая и практическая деятельность, предполагающая систему включенных в нее действий и операций, ориентировочно – исследовательскую деятельность образовательного и познавательного характера» [11];

- «мышление – это социально обусловленный, неразрывно связанный с речью

психический процесс поисков и открытия существенно нового, процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности в ходе анализа и синтеза. Мышление возникает на основе практической деятельности в ходе анализа и синтеза. Мышление возникает на основе практической деятельности из чувственного понятия и далеко выходит за его пределы» [12];

- по мнению Брушлинского А. В., человеческое мышление – это всегда деятельность субъекта, осуществляемая на разных уровнях непосредственного и опосредованного общения. Таков личностный (мотивационный) аспект мышления, выражающий осознанное и неосознанное отношение человека к другим людям, к мыслительным задачам, которые он перед собой ставит и решает.

Постановка и решение таких задач осуществляется с помощью психических процессов обобщения, синтеза и анализа. Это процессуальный (динамический) аспект мышления: выявление и соотнесение друг с другом условий искомого и требования решаемой задачи [13. С. 283]. Анализ научной литературы по психологии показал, что мыслительная деятельность человека раскрывается во многих теориях. Например, до сих пор популярно представление о мышлении с позиций ассоциативной теории.

В отечественной литературе ассоциативный подход развивался Самариним Ю. А., Шеваревым П. А., Эсауловым А. Ф. [14].

Развитие мышления – это процесс накопления ассоциаций. Мыслительные процессы не могут подвергаться изучению: мышление предполагалось изучать по продуктам человеческой культуры (теория репродуктивного мышления).

Мышление как действие рассматривают представители Вюрцбургской школы Кюльпе О., Ах Н., Марбе К., которые рассматривают мышление как акт усмотрения отношений. Под отношением понималось «все, что не имеет характера ощу-

щений». Было констатировано, что процесс понимания происходит без существенной поддержки случайно всплывающих чувственных представлений. Рассматривая мышление как процесс решения задачи, исследователи разделили его на: собственно мышление и умственную деятельность.

Мышление можно представить как комплекс интеллектуальных операций, состоящих из последовательно сменяющихся стадий. Основными интеллектуальными операциями являются: дополнение комплекса, абстракция и репродукция сходства. На примере мыслительной деятельности шахматиста, стадии процесса проходят следующим образом:

1. Стадия ориентировки – ориентировки в возможностях.
2. Стадия обследования.
3. Стадия исследования – глубокий поиск возможностей.
4. Стадия доказательств – проверка правильности выбранного решения.

Таким образом, изучение мышления рассматривается как процесс решения практических задач.

Мышление как акт переструктурирования ситуаций выделяется в трудах представителей гештальтпсихологии Вертхаймера М., Келера В., Коффки К.

Данная теория заключается в интерпретации мышления как внезапного, неподготовленного предыдущей аналитической деятельностью понимания существенных отношений в проблемной ситуации, как момент «схватывания», как «инсайт».

Мышление как поведение трактуется в работах Уотсона Дж, Скиннера Б., Толмена Э., Миллера Д., Галантероа Ю., Прибрама К. Так, Дж. Уотсон считал, что «мышление становится общим понятием, включающим все наше безгласное поведение» [15. С. 304]. Тем самым мышление отождествлялось с внутренним субъективным миром личности, принципиально недоступным для внешнего наблюдения. Дж. Уотсон выделял три основные формы

мышления:

1. Простое развертывание речевых навыков.

2. Решение задач неновых, но редко встречающихся, так что они требуют пробного словесного поведения.

3. Решение новых задач ставит организм в тяжелое положение и требует словесного решения до того, как будет принято какое-нибудь открытое выражение действия. Поведение человека опирается на «образ» и «план». «Образ» – это знание, прошлый опыт, опосредованное поведение. «План» определяется как указание о том, как достигнуть тот или иной результат.

Мышление, как мотивированный процесс, представлен в работах Фрейда З., Блейлера Э., Фестингера Л., Маслоу А. Г. и другими.

Как представляется, для психологии мышления существенное значение имеет когнитивная теория мотивации. В ней познание выступает как полимотивированная деятельность. Под познанием имеются в виду планы, цели, ожидания, тенденции к риску. Тем самым мышление ставится в зависимость от доминирующей мотивации, которая определяет цель, план, формирующий ожидание и уровень субъективно приемлемого риска.

С точки зрения швейцарского ученого Ж. Пиаже вместо «мышления» целесообразно использовать понятие «интеллект». «Интеллект является состоянием равновесия, к которому тяготеют все последовательно расположенные адаптации сенсорного и когнитивного порядка, так же как и все ассимилятивные и аккомодирующие взаимодействия организма со средой» [16. С. 69]. Тем самым, Ж. Пиаже считает определяющим интеллект в структуре личности, к которому «тяготеют» все психические образования человека.

Мышление как систему обработки информации рассматривают Ньюэлл А., Саймон Г., Минский М., Маккарти Дж.,

Миллер Д., Галантер, Прибрам К.

Более того, психология в целом трактовалась как наука об обработке информации. «Мы рассматриваем организм человека как активный преобразователь информации, всегда стремящийся к обобщению и истолкованию поступающих сенсорных данных и к интерпретации и восстановлению информации, хранящейся в его памяти, с помощью разного рода алгоритмов» [17. С. 9].

С. Л. Рубинштейн в своих исследованиях разделяет мышление по видам и указывает, что «специфические особенности различных видов мышления обусловлены у разных людей прежде всего специфичностью задач, которые им приходится решать, они связаны также с индивидуальными особенностями, которые складываются в связи с характером деятельности» [18. С. 271]. Другими словами, мышление, рассматриваемое в контексте решения специфических для данной профессии проблем и задач, характеризуется и своим специфическим предметным содержанием, своим понятийным аппаратом, своими средствами и приемами [19]. Исходя из этого, можно провести четкую границу между мышлением и техническим мышлением. Не стоит подменять два различных по содержанию и форме процесса.

Важно подчеркнуть, что психологическая наука выделяет в отдельную самостоятельную проблему исследование технического мышления. Так, Кудрявцев Т. В., один из первых исследователей данной проблемы отмечает, что техническое мышление имеет трехкомпонентную структуру, как мышление понятийное-образное-практическое, где каждый из компонентов занимает равноправное место, а все вместе они составляют неразрывное единство [20]. Теоретические и практические действия могут объединяться в относительно самостоятельный интегральный компонент, представляет собой тесный сплав и находится в тесном взаи-

модействии. К теоретическим действиям можно отнести:

- действия, направленные на оперирование уже известными техническими понятиями, лежащими в основе понимания;
- нацеленные на формирование новых технических понятий в сочетании с ранее усвоенными, на базе которых создается та или иная система знаний;
- теоретические действия, на основе которых проводится планирование предстоящей деятельности; осуществляется, так называемый, умственный эксперимент, операции по преобразованию имеющейся ситуации.

Характерным является только то, что все перечисленные операции мышления в технической деятельности развиваются на техническом материале. Кроме теоретико-практического интегрального компонента в структуре технического мышления есть и другой, относительно самостоятельный интегральный компонент, – понятийно-образный. Только при условии установления гармонического единства понятийного и образного компонентов может быть успешно решена какая-либо производственно-техническая задача (особенно это проявляется при оперировании чертежами, схемами и другими видами технической наглядности).

Мышление создает психологические предпосылки для развития технического мышления, в результате мышления развивается мозг, ассоциативная сфера, память. Мышление приобретает гибкость. Понятийно-образный аппарат мышления не располагает теми понятиями и образами, которые необходимы для технического мышления. В процессе технического мышления не стоят две относительно самостоятельные задачи: формирование понятий, знаний и обучение приемам их использования. Главное для технического мышления, считает Кудрявцев Т. В., не шаблонность, а умение охватить действительность во всех отношениях, не только те, которые закреплены в привычных по-

нениях и представлениях. Чтобы полнее обнаружить свойства определенной области, надо знать все факторы, относящиеся к ней. Чтобы обнаружить неадекватность охватывающих их понятий и методов мышления, надо владеть этими понятиями и методами. Отсюда огромная роль знаний и умений в техническом мышлении [21].

Таким образом, специфика технического мышления заключается в его содержательно-психологической структуре. В то же время сами мыслительные операции при решении производственно-технических задач никакой особой специфики не представляют, они такие же, как и в любой деятельности [21].

Действенность технического мышления в значительной степени предопределяется тем, на сколько «проработаны» в образе технического объекта взаимосвязи между его системными и материально-предметными характеристиками. Недостаточное развитие хотя бы одной из составляющих (понятие, образ, действие) может привести к неудачам в решении технических задач. «Основная характеристика технического мышления – его оперативность – формируется в тех видах деятельности, в которых требуется умение переходить от знаковых систем описания объекта (схемы, чертежи т. д.) к его системному осмыслению (понять как работает такое устройство или модель) и материально-предметными характеристиками, без чего нельзя что-то сделать реально» [22. С 3-6].

Феномен «технического мышления» невозможно понять, не обратившись к исследованиям в области нейрофизиологии, где рассматривается физиологическая природа мышления [23]. Около 14 миллиардов нейронов расположены в мозге группами, образуя нервные центры: подкорковые ядра (корковые поля). Все эти формации связаны между собой сетью аксонов и дендритов. Нейрофизиологами было установлено, что количество нейро-

нов и их способность к возбуждению являются генетическими детерминантами гениальности. Долгое время считалось, что потенциал гениальности ограничен количеством нейронов, которые не воспроизводятся с момента рождения. Однако в 1911 году основоположник нейроанатомии Сантьяго Рамон-и-Кахаль обнаружил, что количество соединений между нейронами (синапсов) является более существенным показателем гениальности, нежели общее число нейронов [24].

Таким образом, в отличие от нейронов количество глиальных клеток, аксонов и дендритов, может увеличиваться на протяжении всей жизни в результате умственной активности. Причем, чем выше интенсивность интеллектуальной деятельности, в частности обучения, тем больше возникает таких соединений. Становление этих связей имеет большее значение для развития интеллекта, чем количество нейронов в мозгу.

Приведенные факты и закономерности позволяют сделать вывод: в умственной деятельности, в процессе обучения используются нейрофизиологические предпосылки для развития мышления вообще и технического мышления личности в частности.

Далее исследовался педагогический подход, который рассматривает условия и способы формирования технического мышления.

Важным условием формирования технического мышления является правильно организованная техническая деятельность. Техническая деятельность – это эффективное средство воспитания, целенаправленный процесс обучения и развития способностей в результате создания материальных объектов с признаком полезности и новизны [25. С. 14]. В техническом мышлении образы имеют, как правило, сложную структуру, пространственную зависимость и соотношение. Кроме того, они находятся в непосредственном взаимодействии, в динамике. Вот почему



при решении проблем очень трудно, в ряде случаев, невозможно представить конечный результат. Техническое мышление развивается не только под влиянием социальных условий, но и под влиянием развития общественных потребностей, запросов развивающегося материального производства и социально-исторических перспектив развития общества, но имеет и внутренние условия своего развития.

Техническое мышление является важным компонентом технических способностей, ведущим их свойством и, как компонент технических способностей, проявляется в понимании техники и проявлении самостоятельности при решении технических задач. По мнению Зуевой Ф. А., техническое мышление – профессиональное качество личности, сформированное равноправным взаимодействием понятийных, образных и практических элементов мыслительной деятельности в процессе оперативного решения задач в системе «человек – технический объект». Зуева Ф. А. выделяет следующие показатели развития технического мышления обучаемых: соотношение понятия, образа, действия, динамичность, широта мышления, гибкость и оперативность [26. С. 22].

В педагогической литературе используются разные термины: «техническое творческое мышление», «техническое мышление», «инженерное мышление». Однако, техническое мышление не обязательно должно быть творческим, а творческое не обязательно техническим. Понятие «техническое творческое мышление» корректно рассматривать при решении творческих технических задач – особый тип задач и заданий. В психолого-педагогической литературе нет четких определений «техническая задача», «трудовая задача», «производственная задача», «технологическая задача» По мнению Зуевой Ф. А. техническая задача – это задача, связанная с оперированием техническими знаниями, умениями и образами, имеющая некоторую степень оперативности и неопределенность

области поиска решения [26. С. 22]. Однако, с позиции педагогической науки мышление осуществляется с помощью, прежде всего, учебных заданий, рассчитанных на воспроизведение знаний с опорой на мобилизацию внимания и памяти (репродуктивные), и заданий, результат решения которых приводит к субъективно новой идеи (творческие) [26. С. 23]. Американский математик Д. Пойя утверждает, что если задача бросает вызов вашей любознательности и заставляет быть изобретательным, решается собственными силами, то можно испытать ведущее к открытию напряжение ума и радость победы [27].

Инженерное мышление [28], по мнению авторов, характеризуется критическим отношением к достигнутому, способностью предложить новое и умением учесть влияние всех значимых внутренних и внешних взаимосвязей, обеспечивающих функционирование и конкурентоспособность предложенного. «Иными словами, развитое инженерное мышление должно включать критичность, творчество, системность» [28. С. 47-48]. Анализируя два понятия: техническое мышление и инженерное мышление, можно выделить схожую структуру. Техническое мышление и инженерное мышление – это инварианты одного личностного качества, которое состоит в следующем: новое интегративное качество, проявляющееся при взаимодействии с социокультурным и профессиональным окружением.

Представленные педагогические теории рассматривают подготовку гражданских специалистов, обучающихся в ВУЗах Министерства образования и науки. Исследования формирования технического мышления при подготовке военных специалистов представлены лишь двумя работами. Причем исследование Офицера В. В. проводилось в 1961 г. В работе Шапкина А. В. техническое мышление рассматривается как мыслительная деятельность, в результате которой приобретает способ решения и само решение

технической задачи, используя для этого имеющиеся знания, умения и навыки. Формирование технического мышления у курсантов вузов внутренних войск – это, педагогический контролируемый и организованный процесс, в котором осуществляется руководство познавательной деятельностью курсантов в ходе решения ими познавательных заданий технического характера [29].

Таким образом, условия, формы и средства формирования технического мышления в учебной, технической деятельности базируются на парадигме советской системы образования в хорошем смысле этого слова. Новые социальные, экономические, политические изменения трансформировали систему образования. Она находится в перманентном состоянии реформ. С 2000 г. делаются попытки конституировать переход России в информационное (постиндустриальное) общество и обеспечить становление экономики знаний. Современная российская система образования – образовательная система, включенная в международную систему образования. Приоритетные направления государственной образовательной политики в сфере образования заключаются в следующих направлениях:

- формирование современной системы непрерывного профессионального образования;
- формирование государственной военно-образовательной политики, таким образом, что она в первую очередь базировалась бы на гуманизации образования - как в системе военной подготовки, так и в военном образовании;
- интеграция отечественной системы образования с европейской образовательной системой.

Новое время требует новых педагогических подходов в системе военного образования.

В данной статье не создается всеобщая теория мышления, мы лишь рассмотрели некоторые подходы в исследованиях, по-

священных мышлению и техническому мышлению: философский, методологический, социальный, психологический, педагогический. Открытой проблемой является формирование и развитие технического мышления у будущих военных инженеров-строителей. В завершении научного анализа литературы можно констатировать, что данная проблема в полной мере не исследована.

Нами выделена область исследования: образовательный процесс начального и высшего профессионального образования Министерства обороны РФ. Процесс обучения необходимо рассматривать через призму теории развития технического мышления. В частности нас интересуют следующие образовательные аспекты учебной деятельности, которые создают предпосылки для развития технического мышления у будущих военных инженеров по направлению «Строительство»:

1. Способы получения и использования учебных и профессиональных знаний.
2. Организация мыслительного процесса в учебной и технической деятельности.
3. Способы хранения учебно-технической информации.
4. Представление (умение передать, изложить) информации другим людям.

Вышеупомянутые аспекты имеют базисное значение в образовательной системе вообще, особенно для формирования личности обучаемого, формирования профессионально значимых качеств выпускника.

В свою очередь мышление является отражением определенной деятельности (образовательной, научной, инженерной) человека. Однако нас интересует частный аспект в мыслительной деятельности, то есть техническое мышление. Для решения профессиональных проблем инженер использует знание математики, физики, химии и т. д. – технически мыслит.

Таким образом, под техническим мышлением в узком смысле понимаем целос-

тную систему способностей преобразующей деятельности, которая базируется на познавательных процессах личности и включает:

- знание современной инженерной картины мира, то есть суммарное знание о природе, обществе и современных производственных технологиях;
- умение оперировать своими знаниями и навыками с целью получения новых знаний;
- умение анализировать и корректировать результаты своей личностной и производственной деятельности;
- навыки рефлексии.

В широком смысле техническое мышление – это система инженерных умений, навыков, включающих в себя:

- умение создавать новые технологии, преобразовывать прежние;
- умение структурировать информацию для организации совместной работы системы человек – машина (искусственный интеллект);
- навыки профессионального общения и непрерывного самосовершенствования.

Процесс формирования технического мышления у будущих военных инженеров осуществляется на базе изучения дисциплин

естественнонаучного цикла. Именно дисциплины естественнонаучного цикла формируют научную картину мира, а профессиональные дисциплины – знания современных технологических процессов. От качества преподавания, от организации образовательного процесса на первых годах обучения в военных вузах зависит формирование и развитие технического мышления у будущих военных инженеров. Техническое мышление, в нашем понимании, имеет не только ярко выраженный инженерный характер, но и содержит гуманистический аспект. Техническое мышление – это, прежде всего, новый тип мышления, который должен формироваться на протяжении всего времени профессионального обучения. В нем должны отразиться: рациональная картина мира, культурные и нравственные ценности общества, его история, настоящее и будущее. Военный инженер нового типа рассматривает природу и общество как объекты своей деятельности с философской точки зрения всеединства: природа это реальность, за состояние которой нужно быть готовым нести ответственность. Кроме этого, современный военный инженер обладает навыками методологизации, то есть трансформации теории в метод познания и преобразования объектов деятельности с помощью проектирования, рационализации и изобретательской активности.

### ПРИМЕЧАНИЯ

1. Субетто А. И. Онтология и феноменология педагогического мастерства. Кн. 1. – Тольятти, 1999. – 208 с.
2. Гегель. Соч. – Т. V.
3. Мамардашвили М. К. Формы и содержания мышления. – М.: Высшая школа, 1968.
4. Марача В. Московский методологический кружок: основные программы, идеи и формы организации интеллектуальных практик // Философские науки. – 2004. – №1.
5. Щедровицкий Г. П. О методе исследования мышления. – М., 2006.
6. Розин В. М. Типы и дискурсы научного мышления. – М.: Эдиториал, 2000.
7. Рачков В. П. Техника и ее роль в судьбах человечества. – Свердловск, 1991.
8. Лозовский В. Н., Лозовский С. В., Шукшинов В. Е. Фундаментализация высшего технического образования. Учеб. пособие. – СПб: М.: Краснодар: Лань, 2006.
9. Гирц К. Идеология как культурная система / <http://www.nlo magazine.ru/philosoph/inostr/3html>.
10. Прямикова Е. В. Развитие социального мышления старшеклассников в процессе

изучения общественных наук: Автореф. дис. ... канд. социол. наук.

11. Немов Р. С. Психология. Учеб. для студ. вузов. – Кн. 3. – Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. – М.: Просвещение, ВЛАДОС, 1995. – 512 с.

12. Петровский А. В., Брушлинский А. В., Зинченко В. П. Общая психология / Учеб. для студ. пед. ин-тов. Под ред. А. В. Петровского. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 464 с.

13. Мышление: процесс, деятельность, общение.

14. Самарин Ю. А. Очерки психологии ума. – М., 1962; Шеварев П. А. Обобщенные ассоциации в учебной работе школьников. – М., 1956; Эсаулов А. Ф. Психология решения задач. – М., 1972; Эсаулов А. Ф. Решение задач в науке и технике. – М., 1978.

15. Уотсон Д. Б. Психология как наука о поведении. – Одесса, 1926.

16. Пиаже Ж. Избранные психологические произведения. – М., 1969.

17. Линдсей П., Норманн Д. Переработка информации у человека. – М., 1974.

18. Рубинштейн. Основы общей психологии. В 2 тт. /АПН СССР. – М.: Педагогика 1989. – Т. 1. – 485 с.; Т. 2. – 386 с.

19. Кулюктин Ю. Н. Эвристические методы в структуре решения. – М.: Педагогика, 1970. – 231 с.

20. Кудрявцев Т. В. Психологические проблемы технического интеллекта и технического творчества. – М., 1977.

21. Кудрявцев Т. В. Психология технического мышления. – М.: Педагогика, 1975. – 250 с.

22. Зальцман А. М. Развитие основ технического мышления в общеобразовательной школе // Школа и производство. – 1988. – № 11.

23. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учеб. пособие для вузов. – М.: Школа–Пресс, 1995. – 384 с.

24. Зденек М. Развитие правого полушария / Пер. с англ. – Мн.: ООО «Попурри», 1997. – 320 с.

25. Булавенко О. А. Психолого-педагогические условия формирования технического мышления у будущих учителей технологии и предпринимательства: Дис. ... канд. пед. наук. – Брянск, 1999.

26. Зуева Ф. А. Педагогические условия развития технического мышления у студентов инженерно-педагогических специальностей: Дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск 1998.

27. Пойя Д. Как решать задачи. – М.: Учпедгиз, 1989. – 120 с.

28. Лозовский В. Н., Лозовский С. В., Шукшинов В. Е. Фундаментализация высшего технического образования. Учеб. пособие. – СПб:Москва:Краснодар: Лань, 2006.

29. Шапкин А. В. Формирование технического мышления курсантов вузов внутренних войск на занятиях по огневой подготовке: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб, 2005.



УДК 159.923  
ББК 88.37  
Психология развития

## КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ КАК КОМПЛЕКСНОЕ ЛИЧНОСТНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Кандидат психологических наук С. А. Подосинников

*В современных научных исследованиях проблема конкурентоспособности личности чаще всего рассматривается с позиции изучения становления личностных особенностей в процессе профессионального развития.*

*В статье конкурентоспособность личности рассматривается как комплекс индивидуально-психологических особенностей определяющих успешность профессиональной деятельности и способствующих появлению конкурентоспособного, социально значимого продукта.*

### Ключевые слова

Конкурентоспособность личности, профессиональное самосознание, интегральные характеристики личности

Трансформация современного общества идет по пути кризисов, затрагивающих социальное экономическое, профессиональное пространство личности. С одной стороны, наблюдается разрушение привычного для личности социокультурного поля, выраженное в сломе системных связей в мире профессий, утрате смысложизненных ориентиров, изменением содержания ценностно-смысловой сферы. С другой стороны, усложнение общественной жизни нарастание динамики социально-экономической активности приводит к зарождению новых психических реалий, опосредующих личностное и профессиональное развитие. В этих условиях коренным образом изменяются представления о конкурентоспособности как многомерном психическом про-

странстве, содержание которого определяется комплексом взаимосвязанных и взаимопологающих психологических (личностных) и общественных факторов.

Современное постиндустриальное общество, развивая иной подход к пониманию значения и роли человеческого фактора в трудовой деятельности, требует формирования профессионального работника в парадигме конкурентоспособности, где важна социально-психологическая подготовленность к воплощению творческого потенциала в нужном векторе для получения позитивного результата.

Существуют различия в требованиях, предъявляемых к «рационально организованному работнику» в индустриальном обществе и к конкурентоспособной личности - в постиндустриальном. Они свя-

занны со спецификой профессиональной деятельности в этих общественных структурах. Если «рационально организованный работник» был подчинен организации, то конкурентоспособная личность почти независима от нее. Если «рационально организованный работник» был лишен подвижности в целях экономической безопасности, то конкурентоспособная личность все больше считает ее само собой разумеющейся. Если «рационально организованный работник» боится и избегает риска, то конкурентоспособная личность открыта навстречу ему (зная, что в быстротекущем и быстроменяющемся обществе даже неудача является временной). Если «рационально организованный работник» был иерархически подчинен» добиваясь статуса и престижа внутри организации, то конкурентоспособная личность добивается этого независимо от иерархической подчиненности. Если «рационально организованный работник» посвящал свою деятельность решению рутинных проблем в соответствии с четко определенными целями, исключая любое проявление неортодоксальности и творчества» то конкурентоспособная личность, сталкиваясь с неизвестными проблемами, стремится к инновации. Если «рационально организованный работник» подчинял свою индивидуальность «команде», то конкурентоспособная личность осознает, что команда сама по себе изменяема и что не стоит на нее полагаться полностью. Он может субординировать свою индивидуальность на время на тех условиях, которые он сам выбирает, но это никогда не будет перманентной субординацией. Таким образом, на арену социально-экономических отношений выходит конкурентоспособная личность, которая способна самостоятельно делать свою карьеру, получая удовлетворение от своей профессиональной деятельности.

Конкурентоспособность – одна из тех проблем, к которой психологическая на-

ука обращается не часто и не охотно. Причины разнообразны. Они состоят в том, что психологи воспринимают эту проблему как «закрепленную» в первую очередь за экономикой; и в том, что эта проблема плохо поддается эмпирическому изучению в психологических лабораториях.

В современных научных исследованиях проблема конкурентоспособности чаще всего рассматривается в двух аспектах: педагогическом, связанном с формированием и управлением процессом становления личности в процессе обучения (В. С. Суворов, И. В. Дармацкая, С. В. Чегринцева и др.), и собственно психологическом, основанном на изучении личностных и социально-психологических особенностей становления и развития личности в процессе профессионализации (Л. М. Митина, А. К. Маркова, Е. А. Подосинникова, Е. В. Токорева и др.) [4].

Анализ существующих теоретических разработок выявил ряд проблем, одна из которых определяется противоречием между уровнем профессиональной компетентности и недостаточной подготовкой молодых специалистов к участию в честных конкурентных отношениях [2].

Рассматривая в рамках личностно-деятельностного подхода специфически определенный тип личности – конкурентоспособную личность, Л. М. Митина выделяет функциональную (деятельностную) составляющую такой личности: деятельность, общение, личностные особенности, и три системообразующие конкурентоспособной личности, три интегральные характеристики: направленность, компетентность, гибкость. Последние наиболее полно отражают собственно структуру способности к осуществлению особого рода деятельности – конкуренции, так как, по С. Л. Рубинштейну, структура способностей включает в себя две составляющие: более или менее слаженная и отработанная совокупность операций – способностей, которыми осуществляется соответ-

ствующая деятельность, и качество процессов, которыми регулируется функционирование этих операций [7]. При этом выделенные Л. М. Митиной интегральные характеристики: направленность и гибкость – характеризуют качественную сторону психических процессов, а компетентность относится ко второй составляющей структуры способностей. Не следует отождествлять конкурентоспособную личность с отдельно взятым психическим качеством – способностью к конкуренции. Эти два понятия находятся в имплицитной связи некаузального характера. Конкурентоспособная личность – понятие много шире и объемнее, нежели просто способность к конкуренции. Но в отсутствии четкого определения способности к конкуренции источником ответа на вопрос, что это такое, может служить понимание более широкого понятия – конкурентоспособной личности. Если в качестве исходного понятия будет выступать «конкурентоспособная личность», то тогда мы должны в определении указать соответствующие структурные компоненты. А именно, направленность, как система эмоционально-ценностных отношений, задающих доминирующие мотивы (направленность на других, на себя, на предмет деятельности), компетентность как знания, умения, навыки, способы, приемы реализации в деятельности, коммуникативные качества, гибкость как качество интеллекта, поведения, эмоциональных появлений. При этом, фундаментальным условием развития конкурентоспособности личности будет переход на более высокий уровень профессионального самосознания [2].

Заметим, что само понятие «конкуренция» (от лат. *concurrere* – бежать вместе, в одном направлении, соперничать) носит выражено социальный характер. Вне социальности, причем любого масштаба, употребление слова «конкуренция» лишено всякого смысла. Под социальностью мы понимаем диалектическую включен-

ность индивида в активность некоторого социума, начиная от семьи и заканчивая всепланетным масштабом его активности. Таким образом, имея на руках определение конкурентоспособности какой-либо из социальных групп, мы можем имплицитировать из него и саму способность к конкуренции индивида. Возьмем, к примеру, наибольшую социальную группу – государство.

По мнению А. И. Юрьева, конкурентоспособность государства исчисляется как частное от деления мощности человеческих ресурсов на производство всех остальных ресурсов страны. Если человеческие ресурсы (числитель) меньше, чем производство всех иных ресурсов страны (знаменатель), то коэффициент конкурентоспособности страны становится менее единицы. В этом случае страна проигрывает в конкурентной борьбе своим мировым соперникам, которые осваивают ее природные ресурсы на выгодных для себя условиях и не выгодных для страны-собственника этих ресурсов [9].

Следуя логике А. И. Юрьева, можно попытаться определить конкурентоспособность индивида как отношение интеллектуальных ресурсов ко всем остальным (отношение «конституционального» и «протоинституционального»; отношение «того без чего нельзя быть человеком» к тому «без чего частично можно обойтись»; отношение необходимого и достаточного) [9].

Подобный подход может оказаться конструктивным в части использования вполне определенной операции – фиксация отношения необходимого и достаточного.

Педагогические исследования конкурентоспособности представляют также достаточно многочисленную группу. Так, следует упомянуть работу В. И. Андреева (2006). Автором вполне обоснованно выделяются десять стержневых и приоритетных параметров конкурентоспособности. «Конкурентоспособность личности характеризует синтез таких качеств, как

четкость целей и ценностных ориентаций, трудолюбие, творческое отношение к делу, способность к риску, независимость, способность быть лидером, стремление к непрерывному саморазвитию, стрессоустойчивость, стремление к непрерывному профессиональному росту, к высокому качеству конечного продукта своего труда» [1. С. 256].

Данная идеальная модель конкурентоспособной личности позволяет выделить базовые компоненты: мотивационно-потребностная, деловые, организационно-волевые качества, интеллект, общекультурные качества, нравственные, психологическая структура самосознания, коммуникативная.

Положение С. Л. Рубинштейна о двух способах жизни личности послужило методологической основой для построения Л. М. Митиной двух моделей профессионального труда: модели адаптивного поведения и модели профессионального развития [2, 7].

По ее мнению при адаптивном поведении (I модель) в самосознании человека доминирует тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам в виде выполнения предписанных требований, правил, норм.

Специфика профессионального самосознания в модели адаптивного поведения обусловлена многообразными ситуациями, требующими от человека развитого умения «вписаться», скоординировать свое автономное действие с действиями других людей [2].

Во второй модели – модели профессионального развития - специалист отличается способностью подняться над повседневной рутинной используя принцип «геликоптера», как бы отстраниться от реальности, при этом находясь в ней и увидеть свой труд в целом. Такая позиция дает ему возможность контролировать свое настоящее положение и прогнозировать будущее. Это позволяет внутренне принимать,

осознавать и оценивать трудности и противоречия разных сторон профессионального труда, самостоятельно и конструктивно разрешать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривать любую трудность как стимул дальнейшего развития, как преодоление собственных пределов.

Развитие профессионала происходит лишь в тех случаях, когда человек осознает свое участие и ответственность за все, что происходит с ним, и пытается активно способствовать или противодействовать внешним обстоятельствам, планировать и ставить цели профессиональной деятельности, изменять ради их достижения себя самого.

Предложенная модель является наиболее оптимальной для творческой, конкурентоспособной личности. Конкурентоспособность – когда действия человека строятся без прототипа, требует для своей успешной реализации сильной, зрелой, гибкой личности и, главное, умения самостоятельно продуцировать цели и задачи, зачастую идущие вразрез с общепринятыми взглядами, и добиваться их достижения. Поэтому все, что способствует личностному и профессиональному совершенствованию, расширяет потенциальные возможности.

Развивая идеи Л. М. Митиной, Е. А. Подосинникова (2006) понимает конкурентоспособность как комплекс индивидуально-психологических особенностей определяющих успешность выполнения профессиональной деятельности, Е. В. Токорева (2007) – комплексную способность, которая обеспечивает непрерывность конструктивных преобразований личности в изменяющихся условиях и условиях неопределенности, дает возможность личности быть социально и профессионально востребованной, успешной и имеющую в своей основе гуманистическую направленность [6, 8]. Данные определения показывают тесную взаимосвязь профессионального и личностного разви-



тия. Данная взаимосвязь создает условия для развития конкурентоспособности личности.

Также исследования В. А. Оганесова (2003) показывают, что к ключевым элементам, определяющим содержание конкурентоспособности специалиста, относятся гибкость и профессиональная мобильность, умение «презентовать себя», владение методами решения большого класса профессиональных задач, способность справляться с различными профессиональными проблемами, уверенность в себе, ответственность, ориентация на успех, готовность постоянно обогащать свой опыт [3].

Не вызывает сомнения что, конкурентоспособная личность – это работник-профессионал, способный на рынке труда предложить себя (и продукт своей деятельности в итоге) как товар и спросить за это достойную цену, обеспечивающую благополучие его и его семьи. Конкурентоспособный специалист – это тот, в котором сегодня существует потребность (востребованность) в обществе.

Необходимо принять во внимание что, конкурентоспособность функционирует, прежде всего, как самоорганизующаяся система, которая определяется, в первую очередь, активностью, индивидуальностью, профессиональной компетентностью, гибкостью, коммуникативной компетентностью, успешностью, эффективностью, целеполаганием, направленностью, отвечающей личным и общественным интересам. Также, конкурентоспособность является регулятором и движущей силой развития и саморазвития. Конкурентоспособность связана с инновациями, а соответственно, с риском и творчеством [5]. Инновационная активность, восприимчивость к технологическим инновациям – это вопрос выживания в конкурентной борьбе, фактор сохранения лидирующего положения на рынке.

Итак, на основе анализа выше изложенного, конкурентоспособность личности –

это особого рода личностное образование, выражающееся в комплексе индивидуально-психологических особенностей, обеспечивающее непрерывность конструктивных преобразований личности, на основе которых осуществляется намеренный и сознательный выход за рамки существующих до сих пор материальных, интеллектуальных и социальных возможностей и достижений человека, становящихся источником новых важных ценностей, имеющее социальную направленность, проявляющееся как личностно и общественно значимая деятельность в различных условиях, носящая экспансионистский характер, способствующее нахождению оптимального способа достижения профессиональной цели и метода выполнения профессиональной задачи [4].

Тенденция к увеличению количества личностных характеристик, характеризующих успешную, конкурентоспособную личность, является существенным недостатком, усложняющим понимание процесса развития конкурентоспособности. Очевидно, подобная тенденция не способствует унификации понимания сущности конкурентоспособности, особенно при попытках перенесения разработанных критериев на принципиально иную деятельностьную почву. На основе вышесказанного мы приходим к выводу, что конкурентоспособность личности – это особого рода личностное многоуровневое образование, выражающееся как комплекс индивидуально-психологических особенностей, проявляющееся в личностно и общественно значимой деятельности (включая профессиональную), способствующее появлению конкурентоспособного, социально значимого продукта. По сути, конкурентоспособной личностью может являться человек умеющий порождать продуктивные идеи т. к. к этому у него есть все предрасположенности, воплощать эти идеи и замыслы доводя их до конечного результата. Деятельность этого человека можно охарактеризовать формулой «идея-

**ПРИМЕЧАНИЯ**

1. Андреев, В. И. Конкурентология: учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. / В. И. Андреев. – Казань, 2006. – 470 с.
2. Митина, Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л. М. Митина. – М.: Моск. психол.-соц. инст.; Воронеж, 2002. – 400 с.
3. Оганесов, В. А. Подготовка конкурентоспособного специалиста в условиях диверсификации высшего образования: Дис. ... канд. пед. наук. / В. А. Оганесов. – Ставрополь, 2003. – 160 с.
4. Подосинников, С. А. Психология конкурентоспособности профессионала / С. А. Подосинников. – Астрахань, 2008. – 84, [3] с.
5. Подосинников, С. А. Представления о понятии «конкурентоспособность личности» представителями различных профессий / С. А. Подосинников // Российский научный журнал. – 2009. – № 5 (12). – С. 127-131.
6. Подосинникова, Е. А. Психологические особенности моделей профессионального развития. / Е. А. Подосинникова // Южно-Российский вестник геологии, географии и глобальной энергии. – 2006. – №8 (21). – С. 211 – 213.
7. Рубинштейн, С. Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории. // Психология индивидуальных различий. / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Е. Романова. – М., 1960. – С. 227-229.
8. Токарева, Е. В. Психологические методы развития конкурентоспособности личности. / Е. В. Токарева // Среднее профессиональное образование. – 2006. – № 9. – С. 120-124.
9. Юрьев, А. И. Введение в политическую психологию. / А. И. Юрьев – СПб., 1992. – 228 с.

УДК 159.923  
ББК 88.37  
Психология развития



ПСИХОЛОГИЯ

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ ОБУСЛОВЛЕННОСТИ ТВОРЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ

Кандидат психологических наук Е. А. Подосинникова

*В статье представлен анализ взглядов на проблему социальной обусловленности творчества и творческой деятельности личности.*

### Ключевые слова

Творчество, творческая деятельность, социальная обусловленность, средовая обусловленность

В течение всего цикла индивидуальной жизни, начиная с ранней молодости и кончая старостью, человек действует в многомерной среде: культурной, экологической и социальной. Отдельные цели, которые человек ставит перед собой, закрепленные образцы социальных интеракций в разных средах – образуют общие рамки, в пределах которых он исполняет свои общественные роли. Стабильность, целостность и внутренняя цельность – качества, отличающие хорошо приспособленную к действительности личность, возникают не только благодаря ее внутренним свойствам, но также в результате воздействия внешних факторов (контролирования, стабилизации и направления влияний окружающей ее среды и семьи). Подобное происходит потому, что человек в большей степени является «продуктом обстоятельств». К этим обстоятельствам относятся внешние факторы (объективные, общественные, культуры или технического характера) и

внутренние (субъективные, личные или личностные). На первый план среди внешних факторов всегда выдвигаются общественные, а среди внутренних – факторы психического свойства [7].

Влияние общественных условий на формирование творческой активности, что близко к формированию конкурентоспособности, подчеркивает также Я. А. Пономарев: «Творческая активность появляется у человека как следствие влияния благоприятствующих факторов, окружающих личность» [5. С. 121]. Автор на основе собственных исследований утверждает также, что не существует каких-то особо «креатогенных» ситуаций, которые являются общими для всех, подобно как не существует общей для всех кратогенной личностной индивидуальной черты, выработанной в процессе развития. В связи с этим, предлагает искать то, что является общим в качествах внешних и внутренних, помогающих не только сохранить индивидуальность и искать их не только в

личностных проявлениях, но также и в особенностях интеллектуальной деятельности. В проведенных автором комплексных исследованиях показано, что нет возможности выявления выделения одного из качеств, как ведущего или главного, генерального фактора в сложной связи (системе) внешних качеств, детерминирующих формирование и проявление творческой активности. В так называемом «общественно-креативном поле», в котором реализуются различные формы креативности, автор выделяет такие качества, как: социальная активность творческой личности, позитивная социальная оценка, поддержка общественной инициативы, социальная независимость, доминирование мотивов, основанных на заинтересовании субъектом или объектом преобразования, индивидуального знания, опыта, глубина познавательных процессов и характерологических черт личности. Как видим, «общественно-креативное поле» является комплексом как черт общественных, так и личностных (внешних и внутренних).

Н. Ф. Вишнякова, в результате анализа зарубежных концепций творчества, пишет, что креативный потенциал личности наиболее проявляется в благоприятствующих условиях, в которые включает: стимулирование творчества, атмосферу игры, отсутствие материальных проблем, доверие (микроатмосфера доверия), уважение и возможность быть независимым и рискованным [1. С. 263].

Ж. Козиецки утверждает, что как в индивидуальном развитии, так и в историческом процессе, человек способен выходить за рамки повседневной, общепринятой деятельности, позволяющей ему приспособиться к действительности. Он сознательно стремится к преодолению существующих материальных, общепринятых и символических границ, то есть, осуществляет определенные трансгрессивные действия, которые ведут к преобразованию действительности, к возникновению новых открытий, изобретений. Профессиона-

лы с художественным складом (музыканты, поэты, художники и т. д.) раньше всех («система раннего предостережения») откликаются на то, что происходит в культуре, создавая новые формы и символы. Это связано с тем, что именно они отличаются высокой восприимчивостью и особой социальной смелостью в профессиональной деятельности [8].

В. А. Петровский пишет о поведении, выходящим за пределы, следующее: «Активность, характеризующая личность в интраиндивидуальном плане, проявляется в явлениях выхода за рамки ситуационных потребностей и принятых ролей, в так называемых феноменах «надситуативной», «сверхнормативной», «надролевой» активности субъекта, переходящего за рамки обычной ситуационной адаптации» [4. С. 301].

На протяжении всей человеческой истории выдающиеся творческие конкурентоспособные личности появлялись неравномерно. Уникальные исследования в этом направлении провел Д. К. Симонтон [9]. Он проанализировал жизнь и творчество выдающихся философов, ученых и мыслителей, живших на протяжении двух с половиной тысяч лет и обнаружил, что значительную роль в их творческой деятельности сыграли социально-культурные условия, насыщенные существовавшими на протяжении всей эпохи существенными научными проблемами различными, порой противоречивыми, но значительными парадигмами [2, 3].

Стимулирующим социальным условием указанной эпохи была внешняя свобода, борьба идей и возможность проведения дискуссионных и творческих споров. Также было отмечено в истории эпохи определенное чередование периодов, наполненных творческими достижениями, с веками, менее насыщенными выдающимися открытиями. Творчество во многом зависит от человеческих черт, усиливающих или ослабляющих его. Оно также связано с общественными и культурно-историческими условиями, в которых живет и твор-

чески работает данная личность. Подобные компоненты (комплекс черт) были определены как внешние силы, направляющие человека к формированию в себе качества сообразительности и находчивости. Использование указанных условий возможно, благодаря творческой способности личности улавливать и понимать проблемы, развивающейся в ней с самых ранних лет жизни в семье и в школе.

P. Haensly, C. R. Reynolds, W. R. Nash (1986) процесс влияния среды на формирование творческой личности определяют как «общественный контекст» (совпадение намерений творца с общественными и ожиданиями). Умение улавливать эти ожидания является субъектной (индивидуальной) особенностью личности, которая в значительной степени определяет ценность произведения. В истории известны факты, когда творчество опережало актуальные возможности восприятия его обществом, но со временем оно признавалось следующими поколениями, что подтверждает и тем самым увеличивает ценность этого произведения [см. 9].

На прямо пропорциональную зависимость между экономической ситуацией и творческой деятельностью обратил внимание A. Tannenbaum [см. 8]. Творчество особенно ценится в периоды экономического процветания. Например, период государственного становления Соединенных Штатов не способствовал творческому подъему и творчеству в целом. Эту же закономерность заметил другой исследователь. D. K. Simonton [9], - предтеча использования психометрического измерения для исследования общественной обусловленности творчества. Существенной проблемой, прежде всего по отношению к индивидуальному творчеству, является общественный климат, характеризующийся чрезмерным успокоением, полной безопасностью и общественным согласием, так как подобные факторы могут формировать малопривлекательное состояние, блокирующую эффективность деятельности личности вообще, а творчес-

кого существования в особенности. J. Kozielski [8] справедливо отмечает, что средний уровень стресса является оптимальным для условия творческой деятельности индивида, а крайний, стресс или полное его отсутствие тормозят творческий процесс. Проблему связи стресса, порождаемого средой, с творческой деятельностью личности исследовал D. K. Simonton [9] и пришел к следующим заключениям:

- количество творческих личностей (в таких областях как литература, наука и музыка), которые появляются в данном поколении, является функцией интенсивности общественных волнений, коснувшихся предыдущих поколений;

- подобная закономерность не обнаружена в тех творческих дисциплинах, базирующихся на психических процессах, связанных с творческим воображением (зрительном и пространственном), то есть в изобразительном искусстве и архитектуре. В периоды волнений существует возможность расцвета творчества указанных жанров;

- оригинальность в области музыкального творчества (композиторского) является положительной функцией общественного стресса.

Одним из внешних факторов, мешающего творческому процессу, может являться определенная административная система карательных мер (наказания), так называемое «убийство идей» (*idea killers*). Механизм указанной системы заключается с следующим: оттягивание решения, по вопросам а пользу творческой личности, использование нудных бюрократических процедур, уничтожающих идею, ссылки на несуществующие объективные обстоятельства, выискивание скорее трудностей, чем положительных решений административно-творческих проблем или просто на просто осмеяние и огульная критика автора и его идеи.

W. Dobrowicz [см. 9] пользуется определением «барьер» по отношению к факторам, блокирующим творческую деятельность творческой личности, причисляя к

ним явления, таящиеся в человеческой психике, имеющие природу стереотипов: защитные реакции, отрицательные установки, инерция, устойчивость воображения и мышления, опасения, неуверенность в собственных возможностях, отрицательный трансфер, эмоциональная фиксация, комплексы, кризисы и т.п. Их источником может быть сама человеческая природа (предметные барьеры). Несомненно, что реакция человека на многие факторы, присутствующие в среде его обитания, зависит от их перцепции в эвальвации, что в целом обозначает – каждый по-разному воспринимает условия, в которых находится.

Ситуация, которая для одной творческой личности будет являться препятствием, помехой, - для другой может явиться побуждением к деятельности.

Но этой проблеме в концепции J. Kozielecki [8. С. 96] находим утверждение, что чем более выдающейся является творческая личность, тем меньшее влияние оказывают на его деятельность общественные факторы и градации культуры. Решающую роль, играют субъективные силы, интеллект и характер.

В карающей среде, в которой наказание доминирует над поощрением, понижается мотивация к инновационным и творческим действиям, начинают преобладать боязнь и опасение потери надежды и удовлетворения. J. Kozielecki пишет об этом следующим образом: «Человек парализованный опасением, не в состоянии подняться на вершину мастерства. Большой потенциал человеческих способностей и положительных качеств характера, в данном случае, погублен» [8. С. 216] Кроме блокирующих факторов среды (действующих как наказание) исследователями была также изучена роль наград (поощрений). Оказалось, что они (особенно материальные награды) обладают блокирующим свойством и действуют как ингибиторы на творческую деятельность. Исследования, проведенные Т. М. Amabile [см. 8] среди творческих, но не выдающихся

личностей, показали, что система поощрений (награды), непроизвольно увеличивая количество идей, уменьшает, подчас, их качество (оригинальность). Творчество превращается в производство в том случае, когда целью творческой активности является скорее награда, чем само удовлетворение от творческого процесса. В то же время, наблюдения в естественных условиях показывают, что любые слова признания и одобрения автора произведения, со стороны окружающих (повышения, звания, материальные награды), стимулирующие влияют на творческую активность, особенно в том случае, когда его активность была основной деятельностью.

Теория *zeitgeist'a* пытающаяся однозначно определить роль социо-культурных структур в творческом процессе, гласит, что научные открытия художественные идеи или изобретения зависят от стадии общественного и культурного развития, от «духа времени» [9]. Субъективные факторы (способности, личность, мотивация) не имеют значительного влияния на творчество. В начале двадцатого столетия великие научные открытия в области физики можно было почти предугадать и если бы не было Эйнштейна или Планка, то эти открытия совершили бы другие ученые, - по утверждению апологетов указанной теории. Следует согласиться, что данная теории достаточно убедительно объясняет факт появления подобных открытий и изобретений одновременно в нескольких точках нашей планеты. В то же время, трудно в рамках этой теории объяснить факты опережения эпохи некоторыми творческими личностями новизной и оригинальностью своих творений.

Противоположное мнение о влиянии общественных условий на творческий процесс, выразил исследователь S. Arjeti [см. 8]. В его понимании общественные условия могут либо облегчать ход этого процесса, либо действовать как его ингибиторы в следствии их внутренней инициации.

J. Solowicj [см. 8] перечисляет следующие общественные факторы, благоприятно влияющие на творческую деятельность:

- открытый подход к широко понимаемой культурной проблематике, выраженной в дискуссиях, проводимых в общественных местах на художественные и научные темы, с целью возможной верификации гипотез и т. д.;

- высоко определяемое место процессам самореализации и индивидуального развития и системе общественных ценностей;

- свободный доступ к просветительским мероприятиям, к всевозможным информационным фондам и коллекциям произведений искусства;

- разнообразие культурных стимулов, характерное для стран этнически не однородных и групп, отличающихся культурно-социальными особенностями;

- толерантное отношение к различным стилям поведения и взглядам, причем уменьшение степени репрессий в тоталитарном обществе может явиться сильным творческим стимулом;

- совместные действия выдающихся лиц, общественное признание творчества и творческой личности.

Социальное окружение часто определяет движущую силу творческой деятель-

ности конкурентоспособной личности, например, стимулирующим фактором может быть равнение на Мастера и стремление его превзойти, стремление к творческому соперничеству (скорее к соревнованию), возрастающая особенность которого способствует рождению нового стиля в профессии, возникновению новой школы и т. д. [6]. Когда «творец» достигает «совершенства», *его мотивация может ослабевать*. Интересно, что подобное ослабление мотивации не наблюдается у конкурентоспособных личностей, благодаря умению находить и ставить перед собой новые цели, при этом понимая, что достижение совершенства – категория больше умозрительная, чем практическая.

Выше представленный (по необходимости в сокращенном виде) обзор современных исследований и взглядов, посвященных социальной обусловленности творчества, позволяет выделить среди них три категории. Итак, это исследования, обращающие внимание на отрицательную роль переменных среды в творческой деятельности личности в целом, подчеркивающие их стимулирующее влияние на творческий процесс решения проблем индивидом и отрицающие особую значимость средовых условий в пользу сильной роли, творчески предрасположенной, личности.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

1. Вишнякова, Н. Б. Психологические основы развития креативности в профессиональной акмеологии: Дис. ... д-ра психол. наук / Н. Б. Вишнякова. – М., 1996.
2. Гончаренко, Н. В. Диалектика прогресса. / Н. В. Гончаренко. – Киев, 1987.
3. Гончаренко, Н. В. Гений в искусстве и науке. / Н. В. Гончаренко. – М., 1991.
4. Петровский, В. А. Психология неадаптивной активности. / В. А. Петровский. – М., 1992.
5. Пономарев, Я. А. Психология творчества: перспективы развития // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 6.
6. Подосинников С. А. Представления о понятии «конкурентоспособность личности» представителями различных профессий / С. А. Подосинников // Российский научный журнал – 2009. – № 5 (12). – С. 127-131.
7. Boester, P. Koncepcija dzialalnosci iworczej Jozefa Pietera. // Stymulatory rozwoju aktywnosci i osobowosci tworczey tworczey / Pod red. L. Niebrzydowskiego. Lodz., 1995.
8. Koziclecki, J. Koncepcija transgresyjna cziawicka. – Warszawa, 1987.
9. Simonton, D. K. Wick i produktywnosc tworcza: Nieliniowa estyiacja modelu przetwarzaruja informacji. // Psychologiczne i psychometryczne pniblemy diagnostyki psychologicznej. / Pod red. J. Brzezinskiego Poznan. 1993.



УДК 371

ББК 74.00

Общая педагогика: методология педагогики, педагогика саморазвития человека

## НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ЧЕЛОВЕКЕ И ЕГО САМОРАЗВИТИИ

Кандидат педагогических наук **А. В. Прохоров**

*Современное научно-педагогическое представление о человеке и его саморазвитии неоднозначно. А рекомендация К. Д. Ушинского об их всестороннем познании актуально. Поэтому автор и посвятил данную статью анализу разноречивого видения категорий «человек» и «саморазвитие человека» в педагогической науке. В качестве итоговых выводов предлагается не сводить исследование проблемы этих базовых понятий только к личности и личностному саморазвитию. Используя комплексный реалистический подход, рекомендуется расширить предмет исследования проблемы саморазвития человека до педагогического аспекта целостного саморазвития человека как целостной совокупности форм, направлений и результатов его внутренней и внешней активности в прошлом, настоящем и будущем. Подчеркивается методологическая и практическая целесообразность данной модели исследования саморазвития человека для педагогики XXI в.*

### Ключевые слова

Методологический подход, педагогическое исследование, человек, саморазвитие человека

Без систематических контактов между...  
иными науками и педагогикой неизбежны  
так называемые ошибки неосведомлённости.

*Б. М. Бим-Бад*

**М**ысль К. Д. Ушинского о необходимости познания человека «во всех его отношениях» актуальна до сих пор. Но дискуссионными остаются сами категории «человек», «саморазвитие человека» и др. Одна из причин того – отсутствие должной проработки теоретических оснований педагогической науки, в том числе ряда базовых категорий (В. В. Краевский, В. Г. Рындак, А. М.

Столяренко и др.). Анализу разноречивого научно-педагогического представления о человеке и его саморазвитии и посвящена данная статья.

Педагогика использует данные разных наук, и в первую очередь философии с её философско-антропологическим подходом. Данный подход на волне общенаучной интегративной тенденции активно проявился в деятельности Института че-



ловека РАН (1992-2004 г.г.). Оценка содержания материалов одной из последних его книг «Многомерный образ человека: на пути к созданию единой науки о человеке» позволяет сделать вывод, что учёные-человековеды пользуются и такими методологическими подходами, как междисциплинарный, синергетический, интегративный, целостный, системный, аксиологический и гуманистический. Из разных, на первый взгляд несоединимых точек зрения складывается следующая картина.

С древности и до сих пор ни в России, ни за рубежом не было создано научно аргументированное и более или менее общепризнанное синтетическое представление о человеке в единстве его разнообразных проявлений. Во второй половине двадцатого столетия Э. Фромм и И. Т. Фролов, последователи Д. Юма, Д. Дидро, Ж. Даламбера, И. Канта, О. Конта, Г. Спенсера, В. Дильтея, Г. Риккерта, Э. Гуссерля, А. Гелена и других учёных, предлагали своё понимание методологии исследования человека как целостного существа. В то же время практически вся антропологически ориентированная философия XX века (Н. А. Бердяев, К. Ясперс, М. Шелер, М. Хайдеггер, Ж.-П. Сартр и др.) считала, что удел науки – исследование различных аспектов человека. А целостный образ человека должен заимствоваться наукой из мифо-поэтических и религиозных систем.

Различные современные философско-антропологические концепции человека едины в понимании человека как открытого существа и как существа, которое себя постоянно созидает. Мостиком между философской антропологией и педагогической теорией и практикой является педагогическая антропология, которая интегрирует все знания о человеке каждый раз в соответствии с той философско-антропологической концепцией, которая кладётся в основание этой работы.

Кроме философов свой вклад в созда-

ние образа целостного человека вносят учёные и других научных сфер. Так, историк Зубов А. А. уточняет, что вклад Ч. Дарвина в теорию антропогенеза в настоящее время научно археологически и генетически обоснован. Искусствовед Г. З. Коганов считает, что человек присваивает город, делает его своей частью и ощущает себя его составляющей [11].

Оригинальная модель человека обнаруживается в книге философов Ю. Г. Волкова и В. С. Поликарпова «Интегральная природа человека» (1993). В ней утверждается, что при социальном формировании представления о целостном (интегральном) человеке и собственно при социальном формировании последнего (социальный механизм формирования целостного человека) необходимо учитывать три основных элемента, образующих структуру интегральной природы человека: Я (внутренний, психический, духовный мир человека, субъективная реальность), тело и внешний мир человека (мир природной и социальной истории, мир человеческой культуры, материальная и духовная среда жизнедеятельности, система взаимоотношений) [7. С. 74-75].

У психолога К. Роджерса похожая модель выглядит в усечённом виде. В теории К. Роджерса понятие «Я» – self, «личность» – personality. В его работах person переводится Е. И. Исениной, а также М. Боуэн как человек [15. С. 12; 4]. В процессе развития персоналистической психологии значение этих понятий менялось. В зарубежных психологических энциклопедиях и словарях подчёркиваются различия между понятиями «личность» и «человек» [21]. «Человек – это индивид, представляющий собой не только личность, но и обладающий телесностью, анатомическим строением, физиологией, социальной ролью и статусом, выражающим и передающим культуру. Человек является точкой приложения всех наук о человеке» [20]. У К. Роджерса слова «человек», «Я» и «личность» имеют разные

значения. Значение слова «человек» (person) у Роджерса включает и личность, и отношение к другим, и поведение [15. С. 13, 78].

Н. Р. Битянова, обобщая результаты теоретического анализа состояния проблемы саморазвития личности в отечественной и зарубежной психологии, в частности, констатировала, что в психологической литературе личность рассматривается как сложное динамическое структурное образование. Под развитием понимается любое качественное изменение в сознании и поведении личности. Поэтому саморазвитие может приводить или к личностному росту (самосовершенствованию), или деформации, деградации личности [3].

Основоположником отечественной педагогической антропологии считается К. Д. Ушинский. В известной работе «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (1868-1870) он предлагал изучать подробно физическую и душевную природу человека, а также окружающие обстоятельства и педагогические влияния разных источников. Человек у великого мыслителя явно не был только субъектом образовательного процесса. Он рассматривался в качестве предмета воспитания в расширенном, социально-природном аспекте. Человек по К. Д. Ушинскому, как и всякий организм, подобно растению, растёт, развивается сам. Следовательно, моделируя представление о саморазвитии человека вполне логично использовать природосообразный подход, в частности понимаемый как взгляд на этот процесс по аналогии с представлением о развитии растения. Содержанием преднамеренного воспитания, влияния, по К. Д. Ушинскому, должно являться способствование этому саморазвитию посредством совершенствования окружающей питательной среды, материальной и духовной, природной и социальной, с целью совершенствования человека в узком смысле этого слова, физичес-

ком и личностном [17].

В 20-х годах советского периода В. В. Вахтеров, П. Ф. Каптерев, С. С. Моложавый и др. также считали, что правильно организованная среда активизирует саморазвитие ребёнка, саморазвитие организма и личности, что неразрывно связано с его поведением [6, 8, 12]. В конце XX века один из разработчиков отечественной теории самовоспитания А. И. Кочетов видел в человеке развивающуюся систему, способную к самопознанию, изменению внешней деятельности и внутреннему саморазвитию в соответствии с внешними и внутренними влияниями [9. С. 74].

В настоящее время, обобщая знания педагогической антропологии, В. И. Максакова говорит, что человек состоит из организма и духовной сферы. Его отличает, наряду с биоэнергетикой, социальность, разумность, духовность, креативность, целостность и противоречивость. Существенным моментом для нашего исследования в работе В. И. Максаковой являются представления о развитии человека. Её «развитие» – процесс целостный, соединяющий изменения под действием чисто человеческого источника и изменения как результат средовых влияний (более подробно и исторически аспектно в прошлом, настоящем и будущем это развитие и его факторы представлены и структурированы у Б. М. Бим-Бада [2]).

Человековедческие науки рассматривают развитие человека как вида, оперируя терминами «филогенез», «эволюция», «конвергенция», «сознательная перестройка» и др., и как отдельного человека (в этом случае синонимы «развития» – «онтогенез», «становление», «индивидуальное развитие», а характеризующие его понятия – рост, развёртывание, социализация, индивидуализация и пр.). Согласно современным антропологическим знаниям, интегрирующим негуманитарную информацию, это развитие воспринимается диалектическим единством регрессивных и прогрессивных преобразова-

ний. Они приводят человека к новому качественному состоянию, к усилению индивидуализации. И данный процесс происходит в течение всей жизни человека. При этом сегодняшними исследователями даются его синергетические характеристики типа «неравномерность», «неравновесность», «случайность и непредсказуемость в зоне бифуркации» и др. Отмечается также волнообразность, цикличность, дискретность, прерывистость и в определённой мере обратимость этого процесса, его внутренняя и внешняя детерминированность. Поэтому современной педагогической антропологии более близка историко-эволюционная концепция развития человека, интегрирующая конструктивные идеи представителей других концепций: биогенетической, социогенетической, персонологической. Онтогенез в этом случае предстаёт как процесс активного воспроизводства и преобразования отдельным человеком культуры общества и своих собственных свойств. И для онтогенеза, и для филогенеза взаимосвязь человека с пространством и временем сложна и противоречива. Для её позитивных результатов важно динамическое равновесие внутреннего мира индивидуума с природным и социальным (историческим) пространством жизни человечества и психологическим временем других людей [10. С. 47].

Последняя мысль имеет своё отражение и в работах А.М. Столяренко. Расширяя представления о педагогике, данный учёный говорит о ней как о науке, которая может и должна помочь человеку стать сознательным субъект-объектом всей своей жизни, а не только объект-субъектом обучения и воспитания (представители феноменологической антропологии и их последователи) [16. С. 391].

Для нашего исследования несомненный интерес представляют и воззрения К. Я. Вазиной. Её модель «Пространственно-временные координаты само-

развития человека» включает внутренний компонент и внешний компонент (социально-вселенское пространство). Вся жизнь человека состоит из непрерывно меняющихся отношений систем, включённых в жизненное пространство (природа, социум, человек). А внутренний мир человека состоит из физической и духовной сфер. В их пересечении находятся ещё два других мира, сенсорный и интеллектуальный, являющиеся основой развития духовности. С возрастом роль духовного мира в саморегуляции саморазвития человека в окружающей среде становится главной. Технология саморазвития К. Я. Вазиной называется природно-рефлексивной, поскольку основана на внешнем и внутреннем механизмах саморазвития. Его продукт – организм и личность человека [5].

В целом необходимо отметить, что в большинстве психолого-педагогических работ последних десятилетий термин «саморазвитие» часто употребляется тождественно и вторично по отношению к термину «самовоспитание». При этом, хотя термин «саморазвитие человека» не нов, по выражению Г. А. Цукерман, «... тема саморазвития буквально ворвалась в современное педагогическое сознание как выпущенный из бутылки джин» [18. С. 15]. В темах диссертаций по психологии и педагогике последних лет преобладает категория саморазвития (в сравнении с категорией самовоспитания). Их авторы дают различные определения понятию «саморазвитие», но все эти определения ограничиваются в конечном итоге рамками человеческой личности. При этом последняя рассматривается вроде бы и в связи, и в тоже время вырванной из собственной жизненной целостности.

Усиление внимания к теме саморазвития в отечественной педагогике объясняется, видимо, и особенностью развития научной сферы общества. На смену узкой специализации пришла парадигма объе-

динения различных направлений познавательной деятельности. Все это делает понятие саморазвития гораздо выше и значимее понятия самовоспитания. Хотя, как справедливо отмечает В. И. Андреев: «В современной же педагогической литературе роль и значение самовоспитания, саморазвития явно недооцениваются» [1. С. 163]. Ещё более конкретен А. М. Столяренко: «По какой-то причине во многих учебниках и учебных пособиях, изданных в конце XX – начале XXI в., вопросы самосовершенствования и самовоспитания не освещались вообще либо были сведены к минимуму» [18. С. 394].

Имеется и ещё одна современная научная тенденция. На практике гуманизм нередко оказывается декларативной идеей. Видимо поэтому в отечественной педагогике обозначилось направление, приверженцев которой условно можно называть реалистами. В частности, С. Д. Полякова с его работой «Реалистическое воспитание» (2004) [14] и Н. Е. Щуркову, заявившую о необходимости создания «Нежной педагогики» (2005) [19]. Полагаем, что в свете вышеизложенного реалистический подход должен иметь место и в исследованиях о человеке и его саморазвитии. Смысл его в следующем.

Анализ результатов отечественных и зарубежных исследований, логики развития мировой науки и практики, жизнен-

ного опыта конкретных людей подводит к мысли о возможности расширенного и целостного взгляда на человека и его саморазвитие, не сводимых только к личности. Личностное саморазвитие (в узком смысле самовоспитание) является только одним из направлений, одной из форм активности субъекта в этом процессе. В настоящее время педагогически целесообразно представить понятие саморазвития, как целостную совокупность форм и результатов внутренней и внешней активности человека в прошлом, настоящем и будущем. Причём, каждая из этих форм имеет свою направленность, и эти направленности можно развести. Образное подтверждение этой мысли частично обнаруживается в словах Фихте: «Философствовать – значит не жить, а жить – значит не философствовать» [13. С. 91].

Расширение предмета исследования проблемы саморазвития человека до педагогического аспекта целостного саморазвития человека позволяет рассматривать проблему этого процесса также целостно в контексте непрерывной педагогической деятельности в интересах всех её субъектов. Для этого необходимо соединить междисциплинарный, синергетический, интегративный, целостный, системный, аксиологический, гуманистический и природосообразный подходы в комплексный реалистический подход.

Эта модель исследования саморазви-

**ПРИМЕЧАНИЯ** человека может стать одним из основных компонентов соответствующей

1. Андреев В. И. Педагогика высшей школы. Учебное пособие. – Казань, 2006.
2. Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология: Курс лекций. – М., 2002.
3. Битянова Н. Р. Проблема саморазвития личности в психологии: Аналитический обзор. – М., 1998.
4. Боуэн М. Духовность и личностно-центрированный подход // Вопросы психологии. – 1992. – № 3-4. – С. 24
5. Вазина К. Я. Природно-рефлексивная технология саморазвития человека. – М., 2002.
6. Вахтеров В. П. Основы новой педагогики. – М., 1913.
7. Волков Ю. Г., Поликарпов В. С. Интегральная природа человека: Естественно-научный и гуманитарный аспекты: Учебное пособие. – Ростов н/Д., 1993.

8. Каптерев П. Ф. Педагогический процесс // Избр. пед. соч. / Под. ред. А. М. Арсеньева. – М., 1982. – С. 163-231.
9. Кочетов А. И. Культура педагогического исследования. – Мн., 1996.
10. Максакова В. И. Педагогическая антропология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / В. И. Максакова. – 3-е изд., стер. – М., 2006.
11. Многомерный образ человека: на пути к созданию единой науки о человеке / Под общ. ред. Б. Г. Юдина. – М., 2007.
12. Моложавый, С. С. Программа изучения поведения ребёнка или детского коллектива. – М., 1924.
13. Ортега-и-Гассет Что такое философия? – М., 1991.
14. Поляков С. Д. Психопедагогика воспитания: Опыт популярной монографии с элементами учебного пособия и научной фантастики. – М., 1996.
15. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. Исениной Е. И. – М., 1994.
16. Столяренко А. М. Общая педагогика: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям (030000) / А. М. Столяренко. – М., 2006.
17. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. – СПб, 1895.
18. Цукерман Г. А., Мастеров Б. М. Психология саморазвития. – М., 1995.
19. Щуркова Н. Е. Нежная педагогика. – М., 2005.
20. Harre L., Lamb R. The encyclopedic dictionary of psychology. – Oxford, 1983. – P. 455.
21. Wolman B. B. Dictionari of behavioral sciences. – N. Y., 1989. – P. 249.

УДК 378  
ББК 74.58



## ПЕРСПЕКТИВЫ ИНТЕГРАЦИИ РОССИЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В МИРОВОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО В КОНТЕКСТЕ ГЕОПОЛИТИЧЕСКИХ РЕАЛИЙ СОВРЕМЕННОСТИ

Кандидат педагогических наук А. А. Селиванов

*В статье рассматриваются современные тенденции глобального развития в контексте трансформации мирового образовательного пространства и перспективы интеграции российской высшей школы в мировое образовательное пространство. Автор дает подробный анализ системных признаков МОП и места высшего образования в современном мире. При этом он подчеркивает, что российская высшая школа последовательно интегрируется в мировое образовательное пространство через систему межгосударственного и межрегионального партнерства. Особенно перспективными направлениями интеграции являются партнерские программы с СНГ, ЕС и азиатскими странами.*

### Ключевые слова

Интеграция, глобализация, высшая школа, мировое образовательное пространство, интернационализация, экспорт образовательных услуг

**М**ировое образовательное пространство (МОП) – понятие относительно новое. «Оно обозначает совокупность всех образовательных и воспитательных учреждений, научно-педагогических центров, правительственных и общественных организаций по просвещению в разных странах, геополитических регионах и в глобальном масштабе, их взаимовлияние и взаимодействие в условиях интенсивной интернационализации разных сфер общественной жизни современного мира» [2. С. 3]. В этом определении, на наш взгляд, недостает компонента «образовательные системы», которые являются непосредствен-

ными конститuentами данного сложного явления.

Академик РАО А. П. Лиферов подчеркивает, что мировое образование как сложная, взаимосвязанная в основных своих элементах саморазвивающаяся система отвечает всем системным принципам. Учёный отмечает, что «принцип целостности проявляется в несводимости свойств мирового образования к простой сумме свойств национальных образовательных систем отдельных стран современного мира» [6. С. 11]. Исходя из этого, сугубо страноведческий подход в нашем исследовании заменен мироцелостным. Причиной для такой замены является нео-

споримый факт, проистекающий из имманентных характеристик мирового образования (МО) как целостного феномена. Так, например, ему присущи такие внутренние характеристики как «географическое положение», «международная интеграция», «международные связи» и т. п., ранее применявшиеся узкоспециально для оценки связи образовательных систем отдельных стран с внешней средой. Международные связи здесь уже не могут быть названы «внешними», становясь внутренними, обеспечивающими целостность всей системы. Данный факт, однако, не мешает нам прибегать к национальным образовательным системам в качестве иллюстративного материала, так как именно они формируют МОП как целое.

В виду всех выше изложенных положений, мы можем причислить мировое образование к макросистемам, как это делает в своей работе профессор А. П. Лиферов. Поводом для этого служит то, что оно объединяет довольно большое число национальных образовательных систем, в значительной мере различающихся по своим характеристикам, структуре, качественному состоянию, уровню целей и задач. Необходимо отметить, что в структуре мирового образования не последнюю роль играют динамично формирующиеся наднациональные образовательные институты, так называемые образовательные ТНК (транснациональные корпорации). Последние в настоящее время становятся основными составляющими элементами или действующими агентами МО в плане управления этой огромной структурой. Ни для кого не секрет, что пространство мирового образования сейчас находится в процессе передела сфер влияния, становясь, таким образом, в один ряд с геополитическим, геоэкономическим и т. п. пространствами.

Таким образом, приближаясь к рассмотрению проблем и процессов, происходящих в рамках МОП, мы не можем обойти стороной тематику интеграцион-

ных полей и пространств. Последние географически не совпадают с границами национальных государств, а посему являются феноменами другого порядка.

Сейчас совершенно очевидно, что современные мировые тенденции (демократизация, гуманизация, виртуализация и т. д.) увеличивают и изменяют внутренний потенциал мирового образования. В то же время, они еще более унифицируют мировое образование, делая второстепенными многочисленные традиционные различия мировых образовательных систем.

«Все это, – подводит итог А. П. Лиферов, – позволяет говорить о современном мировом образовании не как о едином, в полном смысле этого слова, организме, а, скорее, как о формирующемся его единстве при сохранении заметного разнообразия отдельных входящих в него элементов» [6. С. 12].

Очевидно, что сама организационная структура мирового образования тесно связана с пространственной. В ней, как и в территориальной структуре, все сильнее ощущается воздействие тенденций глобализации и интернационализации. В отдельных регионах мира (например, Западная Европа в рамках ЕС) отмечается неуклонный рост влияния на развитие образования наднациональных, межгосударственных институтов. Усиливается значение в решении важнейших проблем мирового образования деятельности международных и открытых университетов, крупных международных проектов и программ.

Нельзя отрицать прямую зависимость развития образования от экономического уровня страны, который в свою очередь «завязан» на мировую хозяйственную систему. По мере общественного развития отчетливо проявляется то, что в качестве источника прибыли все чаще выступают знания, инновации и способы их практического применения. То, что знание начинает занимать ключевые позиции в экономическом развитии, радикально изме-

няет место образования в структуре общественной жизни, соотношение таких ее сфер, как образование и экономика. Приобретение новых знаний, информации, умений, навыков, утверждение ориентации на их обновление и развитие становятся фундаментальными характеристиками работников в постиндустриальной экономике.

Новый тип экономического развития, утверждающийся в информационном обществе, вызывает необходимость для работников несколько раз в течение жизни менять профессию, постоянно повышать свою квалификацию. Сфера образования существенно пересекается в информационном обществе с экономической сферой жизни общества, а образовательная деятельность становится важнейшей компонентой его экономического развития [1. С. 14-17].

Не нужно также забывать, что информация и теоретическое знание являются стратегическими ресурсами страны и, наряду с уровнем развития образования, во многом определяют ее суверенитет и национальную безопасность.

В области образования глобализация проявляется в попытках унификации образовательных программ, стандартов и подходов, а также через импорт и экспорт образовательных услуг в рамках формирующегося единого МОП. Ее называют «политической парадигмой высшего образования» [4. С. 108-111]. В настоящее время подвергшееся глобализации мировое высшее образование превратилось из образовательной системы в глобальную индустрию образования и повышения квалификации, которая в среднем оценивается в 27 млрд. долларов США [9. С.54].

Проблема создания адекватных механизмов поощрения и регулирования академической мобильности тесно связана с вопросом развития экспорта образовательных услуг не только внутри развитых стран, но и развивающихся, а также между этими двумя общностями. Успешное

решение выше обозначенных проблем создаст лучшие условия для интеграции МОП [4. С.111].

Большинство западных аналитиков в настоящий момент рассматривают международную систему в рамках концепции «центр – периферия», в которой «центр», или «ядро» промышленно развитых стран противопоставляется странам с переходной экономикой, развивающимся странам и бедным странам. Такая концепция предполагает, что «ядро» создает и распространяет на «периферию» основные ценности, политические и экономические институты, научно-технологические инновации. Тем самым «ядро», в рамках этой концепции, становится единственным реальным субъектом мирового развития, а «периферии» отводится роль объекта воздействия.

Говоря о России, следует указать, что, несмотря на солидные подвижки в сферах образования, науки и техники, Россия из-за длительной блокады рыночных отношений так и не вырвалась из тенетов догоняющего развития, характерного для стран экономической «периферии». Положение может качественно измениться если нашей стране удастся преодолеть традиционную замороженность своими природными богатствами и большой численностью населения, которые будто бы по определению предполагают ограниченные связи с мировым рынком.

Важнейшим показателем качества и эффективности образовательной деятельности страны, признанием ее престижа на национальном и международном уровнях является наличие иностранных студентов, что является наглядной иллюстрацией уровня интернационализации высшего образования страны. В принятой в октябре 2000 г. «Национальной доктрине образования в Российской Федерации» заявлено, что государство должно обеспечить «интеграцию российской системы образования в мировое образовательное пространство с учетом отечественного опы-



та и традиций, активный выход на рынок образовательных услуг, широкое участие учебных заведений и педагогов в образовательных программах международных организаций и сообществ» [11. С. 10].

В последние десятилетия расширение подготовки специалистов для зарубежных стран вошло в число наиболее важных приоритетов государственной политики США, Великобритании, Франции, Германии, Канады, Японии, а с недавнего времени и Австралии, а также их высших учебных заведений. Между университетами этих стран ведется жесткая борьба на мировом рынке образовательных услуг, усиливается конкуренция за привлечение иностранных студентов. Причин здесь несколько. Во-первых, подготовка специалистов для зарубежных стран, по мнению экспертов, становится одной из наиболее выгодных статей экспорта. Мировой рынок образовательных услуг оценивается в 35 млрд. американских долларов: более 12 млрд. долл. (30%) ежегодно получают за обучение иностранных студентов США; 3,6 млрд. долл. (12 %) – Австралия [9], Россия – около 100 млн. долл. (0,3%) [3]. Возможность получить дополнительные средства приобретает особую актуальность и в связи с проявляющейся во многих странах тенденцией снижения доли государственного финансирования,

о чем было сказано выше.

Поэтому мы должны говорить об *экспорте образовательных услуг* той или иной страны как критерии ее принадлежности к «ядру» или «периферии» МОП и средстве полноправного вхождения в МОП в целом. Именно этот показатель позволяет нам достаточно четко определить, какие страны регионов мира активны в области интернационализации высшего образования и, тем самым, могут быть отнесены к странам-генераторам интеграционно-пассионарных процессов, а какие даже и не пытаются включаться в международное разделение труда по вектору образовательных услуг.

После распада СССР Министерство иностранных дел РФ вербальной нотой от 20.01.92 г. № 13 уведомило глав дипломатических представительств в Москве о том, что Российская Федерация продолжает осуществлять права и выполнять обязательства, вытекающие из международных договоров, заключенных СССР. В соответствии с этим около 50 тыс. иностранных граждан продолжили свое обучение в вузах России за счет средств федерального бюджета. Таким образом, были продолжены традиции обучения иностранных студентов в России. В то же время в 1989 г. в России впервые появилась практика предоставления образовательных услуг на

Табл. 1.

**Динамика численности иностранных граждан, обучающихся в вузах Российской Федерации.**

Годы	Россия			СССР (включая РСФСР)		
	Госстипендиаты	По контракту (% роста)	Всего	Госстипендиаты	По контракту	Всего
1991	36710	2591	39301	100097	2687	102784
1992	31125	4012 (54%)	35137	73398	4423	77821
1993	25024	7373 (83%)	32397	-	-	-
1994	18592	19439 (163%)	38031	-	-	-
1995	13166	31275 (60%)	44441	-	-	-
1996	8454	47712 (52%)	56166	-	-	-
1997	5214	62877 (32%)	68091	-	-	-
1998	5465	52180 (-18%)	57645	-	-	-

основе компенсации затрат, т. е. на коммерческой основе. Динамика изменения количества иностранных студентов показана в Табл. 1.

Таким образом, если в 1991 г. количество студентов, обучающихся по контракту, составляло всего 6,6% от общего количества иностранцев, то далее наблюдается устойчивый рост в относительном и абсолютном выражении. В 1994 г. количество таких студентов составило уже 51,1%, в 1997 г. – 92,3%, в 1998 г. – 90,5%. В целом можно указать следующие основные черты, характерные для России в период 1990-1998 гг.:

- общее количество иностранных

студентов увеличилось по сравнению с 1991 годом в 1997 г. – в 1,7 раза, в 1998 г. – в 1,45 раза,

- в 6,7 раза произошло уменьшение количества мест для иностранцев, финансируемых из государственного бюджета,
- до 1997 г. происходил устойчивый рост количества студентов, обучающихся по контракту,
- происходило замедление темпов роста количества студентов, обучающихся по контракту,
- переход от практики предоставления государственных стипендий к контрактному набору привел к снижению уровня предварительной подготовки абиту-

Табл. 2.

**Основные страны-поставщики иностранных студентов в вузах Российской Федерации на 2000 г.**

Страна	Количество студентов	Доля от общего количества, %
Китай	6956	12,8
Вьетнам	5349	9,8
Индия	4484	8,2
Марокко	2316	4,2
Корея	2274	4,2
США	1806	3,3
Сирия	1427	2,6
Монголия	1337	2,5
Шри-Ланка	1335	2,4
Германия	1225	2,2
Пакистан	1088	2,0
Иордания	1082	2,0
Ливан	1069	2,0
Франция	1016	1,9
Финляндия	949	1,7
Великобритания	916	1,7
Всего	54520	100,0

туриентов,

- изменился национальный состав иностранных студентов.

Итак, мы видим, что Азиатско-тихоокеанский регион наиболее перспективен и активен в области не прямых иностранных инвестиций в российское образование путем импорта своих студентов в отечествен-

ные учебные заведения [5. С. 14]. По сравнению с 2006/2007 учебным годом общее число иностранных граждан, обучающихся в вузах РФ, возросло в 2007/2008 учебном году на 7,9% (7372 человека), преимущественно за счет выходцев из стран Азии (Китая, Индии, Малайзии, Мьянмы, Республика Корея и Монголии) и стран СНГ

(Казахстана, Азербайджана и Таджикистана), а также стран Африки (Анголы, Ганы, Замбии, Кении, Кот-д'Ивуар, Танзании). Наиболее крупным контингентом иностранных студентов традиционно являются представители КНР, на втором месте – граждане Казахстана, на третьем – Индии. В то же время снизилась численность обучающихся из стран Восточной, Западной и Северной Европы (особенно Великобритании, Германии, Польши, Словакии, Финляндии, Франции и Швейцарии), а также из Северной Америки и Австралии [8. С. 9]. Последнее объясняется тем, что эти страны сейчас активно конкурируют между собой и Россией за привлечение иностранных студентов.

Необходимо заметить тенденцию к активизации академической мобильности внутри стран «периферии» и «полупериферии» МОП, но не «ядра» и «периферии». Страны «ядра» преимущественно поощряют образовательные обмены внутри своей группы, что также показательно для характеристики сущности взаимодействия «ядра» и «периферии» друг с другом. Вывод здесь очевиден: развитым странам по большому счету нет резона налаживать более прочные связи с менее развитыми государствами и регионами в силу самодостаточности внутренних связей «ядра».

В стратегическом отношении вхождение Российской Федерации в группу стран «ядра» МОП возможно лишь при интенсивной региональной интеграции в рамках СНГ. Только после формирования единого образовательного пространства на территории бывшего СССР, РФ и СНГ смогут успешно конкурировать как со странами Евросоюза, так и с другим представителями анклава «ядра» МОП. И реальные «подвижки» здесь уже есть. Анализ картины экспорта российских образовательных услуг в различные группы стран и регионы мира в 2007/2008 году показывает, что большинство иностранных граждан, пользующихся в настоящее

время различными российскими образовательными услугами, являются гражданами стран СНГ [10. С. 353]. При этом в целом совокупные доходы от экспорта российских образовательных услуг в 2007/2008 академическом году составили 22,3 млрд. рублей или 891,8 млн. долларов США [там же].

Необходимо отметить тенденцию к интенсификации сотрудничества между Россией и ЕС в течении последних лет. В частности, в мае 2005 года на саммите Россия-ЕС в Москве была согласована так называемая «дорожная карта» для создания четвертого Общего пространства научных исследований, образования и культуры [7]. В ней предусматривается три основных области сотрудничества:

- Содействие налаживанию более тесного сотрудничества в области неформального образования;
- Содействие развитию обучения на протяжении всей жизни;
- Превращение Европейской зоны высшего образования в реальность в соответствии с принципами Болонского процесса.

Эти цели реализуются через практические мероприятия и проекты, которые: способствуют развитию связей между российскими и европейскими университетами; осуществляют совместную работу для выдачи двойных и, в последствии, совместных дипломов; организуют систему контроля качества учебных программ и учебных заведений, а также внутренние университетские системы контроля качества; поддерживают участие России в программе «Erasmus Mundus»; развивают образование в области европейских исследований (включая обучение студентов и государственных служащих и создание Европейского учебного института при МГИМО 2006 году); содействуют изучению России и русского языка в ЕС, а также изучению ЕС и европейских языков в России.

Таким образом, в заключении нашей

работы целесообразно подчеркнуть, что российская высшая школа последовательно интегрируется в мировое образовательное пространство через систему меж-

государственного и межрегионального партнерства. Особенно перспективными направлениями интеграции являются партнерские программы с СНГ, ЕС и азиатскими странами.

### **ПРИМЕЧАНИЯ**

1. Алдакушкина Е. С. География международной торговли услугами // Вестник МГУ. Сер.5. География. – 1999. – №2.
2. Вульфсон Б. Л. Мировое образовательное пространство на рубеже XX и XXI вв. // Педагогика. – 2002. – №10.
3. Высшее образование в России. Статистический сборник ЦИСН. – М., 2001.
4. Гусев А. Н. Безопасность личности, общества и государства в контексте новой гуманитарной парадигмы 21 в. // Безопасность Евразии. Журнал высоких гуманитарных технологий. – 2001. – №3 (5).
5. Максаковский В. П. «Новые индустриальные страны» Азии // ГРШ. – 1994. – №2.
6. Лиферов А. П. Новое российское пограничье и реинтеграция образовательного пространства СНГ. – М., 2000.
7. Обзор отношений Россия-ЕС. Высшее образование. Электронный документ. Режим доступа: [http://www.delrus.ec.europa.eu/ru/p\\_285.htm](http://www.delrus.ec.europa.eu/ru/p_285.htm)
8. Обучение иностранных граждан в высших учебных заведениях Российской Федерации. Статистический сборник. Вып. 6. – М., 2009.
9. Охлопкова Н. В. Интернационализация рынка труда: современные тенденции и динамика развития // Вестник МГУ. Сер.14. Экономика. – 2001. – №1.
10. Экспорт российских образовательных услуг. Статистический сборник. Вып. 2. – М., 2009.
11. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. – М., 2000.
12. Open Doors 2002 Reports. Электронный документ. Режим доступа: <http://www.opendoors.iienetwork.org>

УДК 378  
ББК 74.58



## ОСОБЕННОСТИ МОДЕЛИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Кандидат педагогических наук Е. Б. Храмова

*Статья посвящена определению особенностей основных этапов моделирования ценностных ориентаций студентов технического вуза на занятиях по иностранному языку. Раскрыта специфика и механизм ценностного самоопределения учащихся на основе педагогической модели, которая включает в себя цель, методологические подходы, ключевые компоненты, педагогические условия, технологию, субъекты взаимодействия. Обусловлена целостность анализируемого процесса.*

### Ключевые слова

Моделирование, ценностные ориентации, технический вуз, определение, завершённость, методологические подходы

На современном этапе развития педагогической науки значительное внимание уделяется рассмотрению механизма формирования ценностных ориентаций, среди которых выделяют приобщение, интеграцию, дифференциацию, социализацию, аккумуляцию и другие. В рамках информатизации и глобализации образовательного пространства особый интерес также вызывает ценностное восприятие изучаемых дисциплин студентами технического вуза. Цель данной работы – поэтапное рассмотрение модели формирования ценностных ориентаций студентов технического вуза на занятиях по иностранному языку.

Учитывая, что моделирование является одним из методов познания и преобразования мира, который получил особо широкое распространение с развитием науки, обусловившим создание новых типов моделей, раскрывающих новые фун-

кции самого метода. Моделирование в качестве универсальной формы познания применяется при исследовании и преобразении явлений в любой сфере деятельности. Модель есть система объектов или знаков, воспроизводящая некоторые существенные свойства системы оригинала; она является обобщенным отражением объекта, результатом абстрактного практического опыта [6. С. 322-323].

Моделирование помогает решать задачу теоретически – значит решить её не только для одного частного случая, но и для всех однородных случаев. При этом большую роль играет моделирование способа решения задачи в предметной, графической или знаковой форме. Под моделью следует понимать такое изображение, которое фиксирует всеобщее отношение некоторого целостного объекта и обеспечивает его детальный анализ [7. С. 83].

А. В. Кирьякова, проводя анализ про-

цесса ориентации в контексте аксиологической парадигмы образования, рассматривает его как восхождение личности к ценностям общества на основе диалектического закона возвышения потребностей и рекомендует рассматривать следующие фазы развития личности студентов с учётом общечеловеческих, общественных и личностных ценностных ориентаций и закономерностей опережающего обучения.

1 фаза – формирование Образа Мира (присвоение);

2 фаза – формирование Образа «Я» (преобразование);

3 фаза – формирование Образа Будущего (проектирование).

Первая фаза обеспечивает создание ценностного «образа мира». На этой основе происходит формирование ценностного отношения студента к явлениям окружающей действительности, происходит становление и развитие ценностных ориентаций личности во всех сферах жизнедеятельности.

Вторая фаза – преобразование личности на основе присвоения ценностей. Это такой период в развитии процесса ориентации, когда личность сосредотачивает внимание на себе, происходит самопознание, самооценка, формируется образ «Я».

Третья фаза – прогноз, целеполагание, проектирование, что обеспечивает формирование «образа будущего». На этой стадии развитие процесса ориентации происходит согласование, систематизация и выстраивание иерархии, собственной шкалы ценностей, системы ценностных ориентаций личности [4. С. 34].

В. А. Красильникова предлагает другую усовершенствованную схему развития личности:

1 фаза – формирование Образа Мира (присвоение);

2 фаза – формирование Образа «Я» (преобразование), формирование Образа Мое Будущее (проектирование 1);

3 фаза – формирование Образа Интегрирования в Будущее страны (проектирование 2).

В. А. Красильникова изменяет схему фаз, введенную А. В. Кирьяковой, и разбивает фазу преобразование Образа «Я» на две, связав проекцию фазы Образ «Я» с именем Образ «Мое будущее», а фазу проектирование Образа Будущего с фазой проектирования Образа Интегрированного в Будущее страны [5. С. 18].

Н. А. Асташова отмечает, что интериоризация ценностей в структуру личности будущего учителя требует создания полного цикла процесса формирования ценностных ориентаций, включающего следующие этапы:

- предъявление ценностей воспитаннику;
- осознание ценностных ориентаций личностью;
- принятие ценностной ориентации;
- реализация ценностной ориентации в деятельности;
- закрепление ценностной ориентации в направленности личности и перевод ее в статус качества личности, то есть, своего рода потенциальное состояние;
- актуализация потенциальной ценностной ориентации, заключающейся в качествах личности учителя [1. С. 85-86].

Я. Гудечек, рассматривая вопрос об отношении личности к системе ценностей, разделяет шкалу на пять основных типов:

активное отношение – выражение высокой степени интериоризации ценностной системы;

комфортное отношение – только внешнее, приспособленческое выражение согласия без идентификации с данной системой норм или ценностей;

индифферентность – безразличие, безучастность, пассивность, отсутствие интереса к данной системе ценностей;

активное противодействие ценностной системе, основывающееся на внутреннем или внешнем отрицании [2. С. 15].

В свою очередь Щуркова Н. Е. выделяет следующие способы интериоризации

ценностных ориентаций:

- предъявление студентам ценности для ее осмысления, право на ценностный выбор;

- проявление педагогом собственного личностного ценностного отношения к традициям народной педагогики;

- демонстрация ценностного отношения, проявленного третьим лицом [9].

В нашем исследовании мы исходим из того, что формирование ценностных ориентаций при изучении иностранного языка происходит в результате взаимодействия ценностных систем преподавателей и студентов, т. е. прослеживается двусторонняя направленность и динамика анализируемого процесса. Роль преподавателя и его ценностных ориентаций становится значимым аспектом, как профессионального становления студентов, так и дальнейшего ценностного самоопределения. Мы разделяем позицию Н. А. Гущиной, которая, анализируя факторы формирования профессионально-ценностных ориентаций будущего учителя, отмечает: «что система формирования у будущих учителей профессиональной направленности посредством ценностей отечественного образования не только может инициировать дальнейшее развитие национальных аксиологических аспектов образования, но, и будет способствовать интеграции её в единое образовательное сообщество» [3. С. 38]. Н. А. Гущина, описывая триединое основание ценностных ориентаций учителей, выделяет национальные, педагогические профессионально-значимые и личностные ценностные системы. Несомненно, преподаватель технического является носителем общечеловеческих, общественных ценностей своих особых, профессионально значимых ценностных ориентации, которые отражают приоритет базовых ценностей («человек», «культура», «профессионально-значимые знания», «ценности взаимодействия», «профессиональное становление», «культура»), что проявляется в процессе

обучения на фоне общей языковой и культурной компетентности в признании свободы личности студента, его уникального ценностного восприятия окружающей действительности, гуманном взаимодействии с учащимися, гражданственности, педагогической этике и мастерстве.

Анализ позиций Н. Е. Щурковой, Н. А. Асташовой, В. А. Красильниковой, А. В. Кирьяковой, Н. А. Гущиной убеждает нас в том, что формирование ценностных ориентаций является не только поэтапным процессом восприятия окружающей действительности, но и внутренним самопроектированием и самооценкой студентов и преподавателей, что в значительной степени определяет направление их будущей профессиональной деятельности. Основываясь на данном выводе, мы определили концептуальные положения формирования ценностных ориентаций студентов в процессе изучения иностранного языка, которые были положены в основу организации поэтапного процесса обучения в техническом вузе на основе взаимодействия между ценностными ориентациями преподавателей и студентов, а также с учетом системного присвоения ценностей средствами иностранного языка с целью их вхождения во внутреннюю структуру личности студентов и проекцию в будущую профессиональную деятельность.

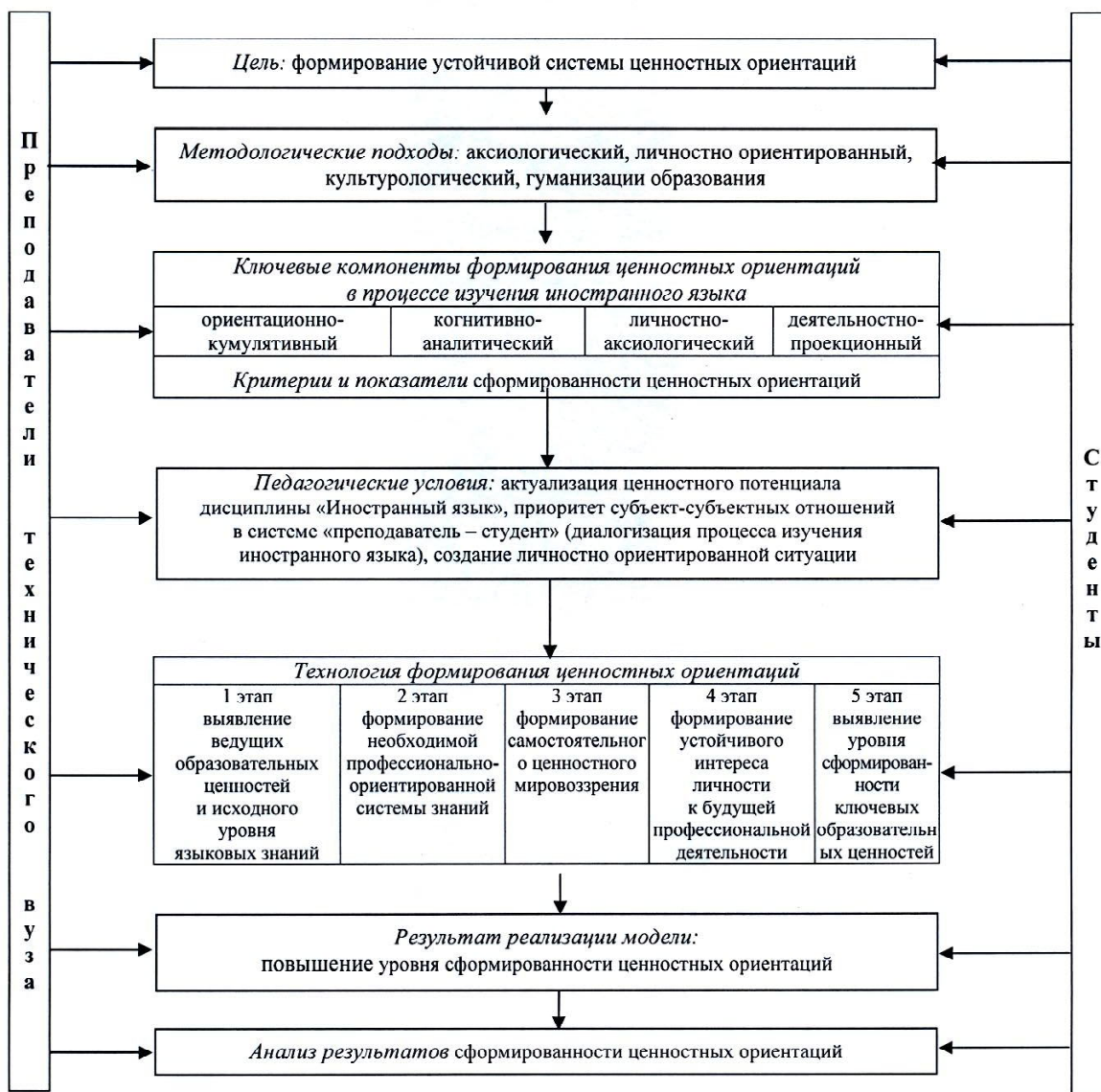
При создании модели, отражающей специфику формирования ценностных ориентаций на занятиях по иностранному языку в техническом вузе, мы исходили из методологических подходов к исследованию и учета педагогических условий, что позволило нам спроектировать ход исследования на основе разработанной модели и организации процесса обучения в техническом вузе на основе поэтапного овладения образовательными ценностями средствами иностранного языка. Разработанная модель (Рис.1) формирования ценностных ориентаций включала в себя субъекты деятельности (преподаватели

технического вуза и студенты), общую цель, ключевые компоненты и этапы, методологические подходы, педагогические условия, технологию формирования ценностных ориентаций, критерии и показатели, прогнозируемый результат, анализ достигнутых результатов сформированности ценностных ориентаций.

Остановимся на характеристике основных компонентов модели. Она состоит из следующих компонентов: I – ориентационно-кумулятивный, II – когнитивно-аналитический, III – личностно-аксиологический, IV – деятельностно-проекционный.

Ориентационно-кумулятивный компонент – ознакомление с ценностями по

средством изучаемого языка, их роли в науке, обществе, анализ их потенциальной значимости в будущей профессиональной деятельности. На занятиях по иностранному языку происходит активизация межкультурной коммуникации, что позволяет показать широкий диапазон культурных, духовных, общечеловеческих, личностных ценностей, которые в своем многообразии выступают интегративной основой для всего человечества в целом. Ориентация на развитие ценностного восприятия любого явления окружающей действительности при работе с языковым материалом создает необходимую базу для дальнейшего присвоения образователь-



**Рис. 1. Модель формирования ценностных ориентаций студентов в процессе изучения иностранного языка в техническом вузе**



ных ценностей и их вхождение в структуру личности студентов. Первый компонент нашей модели выступает в качестве методологической основы формирования ценностных ориентаций будущего специалиста, который во многом определяет их дальнейшее содержание.

Когнитивно-аналитический компонент – овладение необходимой системой знаний, отражающей мировые научные достижения, передовые технологии, особенности будущей профессиональной деятельности. Знания профессионально ориентированного материала постепенно входят в жизненно-практическую сферу личности, в ее систему взаимоотношений с окружающей действительностью. Вторая группа языкового материала направлена на овладение системой знаний о культуре, традициях, обычаях стран, как изучаемого, так и родного языков, что формирует представления о целостном развитии общества, культурной самоидентификации и самореализации, а также общечеловеческих универсальных ценностях. Овладение двумя системами знаний стимулирует поиск индивидуального профессионального становления и анализ рассматриваемых явлений.

Личностно-аксиологический компонент – присвоение личностно значимых образовательных ценностей в процессе изучения иностранного языка, что предполагает субъективную оценку языкового материала, затрагиваемых проблем, фактов, научных явлений и достижений, самоанализ и самооценку студентов. Данный компонент включает активизацию эмоционально-мотивационной сферы учащихся, стремление не только накапливать и расширять полученную систему знаний, но и формировать личностное ценностное мировосприятие окружающей действительности, вступать в эффективное взаимодействие с преподавателем и другими студентами посредством иностранного языка. В итоге будущие специалисты обладают как необходимой системой знаний, так и го-

товностью воспроизводить личностно значимые ценностные ориентации в своей профессиональной деятельности.

Деятельностно-проекционный компонент – принятие определенного направления и содержания профессиональной деятельности, отражающей систему ценностных ориентаций будущих специалистов, их понимание роли иностранного языка в обществе. Деятельностно-проекционный компонент связан с такими видами действий, как целеполагание, творческий анализ, проекция, воспроизведение. Ценностные ориентации становятся личностно значимыми смыслами структуры личности лишь тогда, когда они не только воспринимаются в качестве ориентиров в настоящей деятельности учащихся, но и используются при проекции будущей как профессиональной, так и личностной деятельности.

В модели дается характеристика педагогической технологии формирования ценностных ориентаций у студентов. Педагогическую технологию рассматривают, как средство, способ, научное направление, как многомерное понятие. Мы опираемся на точку зрения Г. К. Селевко, который определяет педагогическую технологию следующим образом: «педагогическая технология – это система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и пространстве и приводящая к намеченным результатам» [8. С. 52]. Он также отмечает взаимосвязь между использованием педагогической технологии и проявлением ценностей общества: «технология представляет собой научно или практически обоснованную систему деятельности, применяемую человеком в целях преобразования окружающей среды, производства материальных и духовных ценностей» [8. С. 46].

Мы рассматриваем педагогическую технологию как отношение объектов и субъектов, целеполагание, планирование, организацию, реализацию целей и анализ

результатов и основываемся на процессуально-деятельностном аспекте. В результате технология формирования ценностных ориентаций может быть представлена в виде следующих этапов:

– выявление ведущих образовательных ценностей и исходного уровня языковых знаний будущих специалистов;

– формирование необходимой профессионально-ориентированной системы знаний в ходе анализа и осознания ценностей современного научного общества;

– формирование самостоятельного ценностного мировоззрения будущих специалистов через ценностную самоидентификацию учащихся, субъективную оценку и принятие образовательных ценностей;

– формирование устойчивого интереса к будущей профессиональной деятельности в процессе ценностной самореализации учащихся;

– выявление уровня сформированности ключевых образовательных ценностей в процессе изучения иностранного языка.

При использовании разработанной технологии формирования ценностных

ориентаций у студентов технического вуза учитывались особенности их подготовки: багаж знаний студентов в сфере своих специальностей, необходимый набор профессиональных навыков и их практическая направленность. Кроме того, стимулировались реализация гуманитарной функции и ценностного потенциала дисциплины «Иностранный язык», что создавало определенные условия для расширения границ стандартных взаимоотношений, обогащения диапазона ценностных иерархий, демонстрации национального многообразия и развития культурного взаимодействия. Вследствие этого, роль иностранного языка не сводилась к простому алгоритму передачи необходимой системы знаний, а воспринималась как соприкосновение различных ценностных систем преподавателей и студентов, что в свою очередь активизирует мотивационную сферу личности учащихся и стимулирует процесс формирования ценностных ориентаций у будущих специалистов.

Таким образом, эффективному функционированию системы ценностных ориентаций

**ПРИМЕЧАНИЯ** студентов способствует использование поэтапной технологии с учетом

1. Асташева Н. А. Учитель: проблема выбора форм и методов формирования ценностей. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК», 2000. – 272 с.

2. Гудучек Я. Ценностные ориентации личности // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. – М.: Наука, 1989. – С. 102-110.

3. Гущина Н. А. Аксиологические основы отечественного образования как фактор формирования профессионально-ценностных ориентаций будущего учителя: Дис. ... канд. пед. наук. – Калуга, 2004. – 188 с.

4. Кирьякова А. В. Развитие аксиологического потенциала личности в условиях университетского образования // Вестник ОГУ. – 2006. – Янв. – Т. 1. – С. 6-14.

5. Кирьякова А. В., Красильникова В. А. Информатизация образования: аксиологический аспект // Вестник ОГУ. – 2002. – №5. – С. 14-20.

6. Педагогика. Большая современная энциклопедия // Сост. Е. С. Рапацевич – Минск: ИООО «Современное слово», 2005. – 720 с.

7. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 287 с.

8. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий в 2-х т. – Т. 1. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

9. Щуркова Н. Е. Практикум педагогической технологии. – М.: 1998. – 250 с.



УДК 378  
ББК 74.58

## ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОСОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ И ОСНОВА МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кандидат педагогических наук Л. И. Чернов

*В данной статье представлено определение понятия «лингвосоциокультурная компетентность» как ключевой компонент образовательной парадигмы новой формации, нацеленной на формирование межкультурно грамотной полиязычной личности. Затрагивается вопрос структуры искомой компетентности обучаемых, а также система подходов и принципов, составляющая теоретико-методическую основу межкультурного дидактического подхода. В работе приводится теоретическое обоснование ключевой роли преподавания иностранных языков, составляющего ядро комплекса взаимосвязанных и взаимодополняющих дисциплин, призванных содействовать формированию вышеозначенной компетентности.*

### Ключевые слова

Межкультурное образование, лингвосоциокультурная компетентность, структура лингвосоциокультурной компетентности и её компоненты, аксиологический подход, языковая общность, культурно-языковая личность

**П**оследние политические, социальные и экономические тенденции Евросоюза наряду с общемировым стремлением к интернационализации и глобализации обусловили появление новых концепций в дидактике и методике преподавания учебных дисциплин, а именно, концепций межкультурной дидактики, межкультурного обучения и

межкультурной коммуникации.

В России проблема межкультурного обучения приобрела особую актуальность и сложность в 90-е годы XX века, когда в условиях социально-экономических преобразований сложилась новая образовательная ситуация, для которой характерны усиление этнизации содержания образования, возрастание роли родного

---

Исследование выполнено в рамках реализации ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы, проект № НК-429П(11) «Реализация инновационной модели профессионального гуманитарного образования на основе диалога культур с учетом стратегий регионального развития» (ГК № 2413 от 18.11.2009 г.)

языка обучения, идей народной педагогики, рост влияния религии на формирование самосознания личности. Все эти дидактические тенденции накладывались на интегративные настроения мирового сообщества, переставшего осознавать себя набором замкнутых универсумов и идентифицирующего себя с частью более широкого универсума. Эти тенденции ещё в 1930-х гг. четко предсказал и отобразил А. Тойнби [1]. «В исследованиях последних лет всё чаще употребляется термин «глобальная культура», являющийся результатом гомогенизации различных этнокультурных сообществ на базе общего языка – английского, общей идеологии – технического прогресса, и общих социальных институтов, выработанных в процессе интеграции» [2, с.16].

В настоящий момент мировая макрокультура должна рассматриваться как сосуществование и подчас непростое, небезконфликтное взаимодействие множества составляющих её микрокультур. И лишь через проникновение в сущность такого взаимодействия, включающего в себя как мирное взаимопроникновение культурных ценностей и ориентиров, так и ожесточённое сопротивление культурной экспансии на уровне языка, традиций, устоев, культурных императивов (иначе говоря, через овладение лингвосоциокультурной компетентностью), можно глубоко познать как компоненты, слагающие макрокультуру, так и её саму. «Чужая культура только в глазах другой культуры раскрывает себя полней и глубже, но не во всей полноте, потому что придут и другие культуры, которые увидят и поймут ещё больше» [3, с. 23]. Действительно, адекватно понять и оценить преимущества и недостатки собственного восприятия мира можно только посредством сравнения своих культурных ориентиров с ценностями иных культур. Это, в свою очередь, не может не стать стимулом к взаимовыгодному культурному обмену и со-

трудничеству, однако предусматривает пересмотр сложившейся образовательной традиции в русле поликультурности, ориентированности учебно-образовательного процесса на подчеркивание равновеликой значимости различных культур как для развития мирового сообщества, так и для эволюции личности обучаемого.

При этом воспитательный аспект такого межкультурного (или поликультурного – в работах дидактов последнего десятилетия данные термины рядопологаются, подразумевая освоение личностью в процессе обучения и воспитания ценностных установок и специфики родной культуры наряду с одной или несколькими чуждыми) образования должен заключаться в привитии личности культурной толерантности, принятия и понимания равноправия и равновеликой ценности всех изучаемых культур вне зависимости от их статуса – гегемонного положения макрокультуры в отдельно взятом государстве либо одной из её этнических субкультур. Если государственная образовательная политика будет переориентирована на культурологическую концепцию, возможна будет подготовка индивида и поколения к надэтнической реальности вне его языковой и культурной принадлежности. Таким образом, образование будет способствовать функционированию, развитию и воспроизводству духовности общества.

В сложившейся ситуации межкультурная ориентация образования, с одной стороны, будет способствовать этнической идентификации и формированию культурного самосознания обучаемых, а с другой стороны, препятствовать их этнокультурной изоляции от других стран и народов.

Еще одной важной предпосылкой межкультурного образования является становление и развитие в мире и в России в частности гражданского демократического общества, в котором усиливается борьба с шовинизмом, расизмом, этническим эгоизмом, и в то же время проявляется откры-

тость по отношению к другим странам, народам и культурам, осуществляется воспитание в духе мира и взаимопонимания.

Развитие и практическая реализация идей межкультурного образования в высшей и средней школе следует рассматривать как составляющий компонент новейших гуманистических педагогических концепций, разрабатываемых современными дидактами в контексте демократизации российского общества.

Важной социально-политической предпосылкой развития межкультурного образования является интенсивное развитие интеграционных процессов как важной составной развития современного мира, а также стремление России и других стран интегрироваться в мировое и европейское социально-культурное и образовательное пространство, сохранив при этом национальное своеобразие. Интеграционные процессы способствуют превращению Европы в многоязычное пространство, в котором национальные языки имеют равные права. С открытием границ между государствами усиливается мобильность людей, их мотивация к изучению иностранных языков, а также к установлению и поддержанию контактов внутри своей страны и за рубежом. Наряду с этим, как указывалось выше, усиливается проблема сохранения национально-культурного своеобразия, что наиболее ярко проявляется в понимании межкультурного образования в развивающихся странах, вступающих в контакт с импортируемой «глобальной» культурой, причем глобальной не в её полифоническом прочтении, а в сугубо усредненной, нивелированной трактовке, подразумевающей выхолощенность этнокультурной самобытности и мультиплицидности.

Поскольку наступление мирового рынка несет с собой не только экономическую зависимость, но и распространение чужой культуры, на первый план в этих странах выходят проблемы формирования культурного самосознания. В культурологии и

политологии рассматривается тесная взаимосвязь между сохранением культурной идентичности народа и экономической независимостью страны. При разработке проблем межкультурного образования в педагогике отмечается стремление по-новому осознать свой жизненный стиль, особенности национального мышления, воспитательные традиции и т. д. Усилия педагогов направлены на достижение синтеза культурно-специфических когнитивных стилей, социальных моделей поведения и коммуникационных кодов.

В содержании обучения и воспитания возникает обширный спектр проблем, в частности:

А) взаимоотношение культуры государства (основанной на взаимодополнении миноритарных культур и культуры-гегемона) и полифоничной культуры многоэтнического мирового сообщества;

Б) определение таких этнических культур, постижение которых обучаемыми в процессе образования и воспитания открывает личности наиболее широкий спектр культурного разнообразия и будет способствовать их творческой и профессиональной реализации при международных контактах и взаимодействии с носителями иной ментальности внутри собственной страны;

В) определение ряда образовательных мер (в контексте государственной политике) по противостоянию размывания этнокультурной самобытности при контактах с усредненной «глобальной» культурой;

Г) определение места и роли родного языка как языка обучения или учебной дисциплины, как языка культуры или как локального средства коммуникации, его соотношения с общегосударственным языком и языками международного общения.

Следствием поставленных проблем является вопрос о соотношении и взаимодействии малоэтнической, русской, англоязычной и, в конечном счете, мировой культур в общем содержании образования. Прежде всего, это задача сопряже-

ния различных картин мира, аккумулирующих социально-исторический опыт отдельных этносов. Перед образовательными системами стоит вопрос соотнесения ценностных, этических и религиозных систем, определяющих смысложизненную ориентацию личности. Но главным образом, педагогика должна решить задачу взаимодополнения культурных потенциалов различных этносов для обеспечения общего духовного пространства, ведь оно выступает в качестве общественной среды для максимально полной реализации личности.

Важнейшей составляющей межкультурного образования, его основополагающей целью, является лингвосоциокультурная компетентность (ЛСК компетентность), формирование которой обеспечит становление лингвосоциокультурно развитой коммуникативно-ориентированной личности. Успешное формирование ЛСК компетентности как целью межкультурного образования, как косвенно отмечают В. С. Библер, М. Бубер, Л. Г. Веденина, Г. Д. Дмитриев, В. В. Сафонова, А. В. Шафрикова и др., возможно в случае ориентированности на плюралистичность культур как философский стержень образования и жизненный стиль индивида.

Развитие теории и практики межкультурного обучения даёт важные импульсы для интенсивного инновационного поиска в этом направлении в вузах России, а также для сотрудничества отечественных педагогов с зарубежными коллегами. Дидактические концепции межкультурного обучения получили активное развитие за рубежом, например, в работах М. В. Adelman, P. Asse, M. Brandt, L. Bredella, R. Brislin, D. Buttijes, M. Byram, N. Dima, A. Fantini, P. Funke, J. Gumperz, D. Hack, D. R. Levine, E. Murphy и др. Речь идёт не о прямом переносе зарубежного опыта межкультурного обучения на российскую почву, а о глубоком осмыслении и использовании наиболее продуктивных идей в сходных социокультурных условиях.

Межкультурное обучение как дидактическая концепция приобретает всё более глобальный характер, интегрируясь в учебные программы целого ряда дисциплин на уровне методики. В частности, межкультурную компетенцию и ЛСК компетенцию как цель обучения постулируют многие преподаватели иностранных языков. В частности, Л. Г. Веденина [4, с. 43] определяет «межкультурное обучение» как «полилог языков и культур, обучение, рассчитанное на интеграцию обучаемого в систему мировой культуры». Соответственно, ЛСК компетенция представляется не только как достаточная осведомлённость в аспектах своей и чужой лингвокультурной среды, но и как знание языка другого народа/народов – такая интерпретация позволяет говорить о более полном формировании глобально ориентированной личности.

Актуальность этих идей для России, как уже отмечалось ранее, связана с её стремлением к тесному взаимодействию с мировым сообществом в решении глобальных проблем человечества, осуществлении гуманитарных проектов и в других областях международного сотрудничества. Такое взаимодействие обусловило возникновение «языкового бума», что повлияло на статус иностранного языка как дисциплины, дающей возможность воспользоваться преимуществами открытого общества.

Использование иностранного языка как способа постижения мира специальных знаний, приобщения к культуре различных народов, диалог различных культур, способствующий осознанию людьми принадлежности не только к своей стране, определенной цивилизации, но и к общепланетарному культурному сообществу – все эти идеи межкультурного образования имеют важное значение для российской школы, осваивающей гуманистическую парадигму образования.

В настоящее время в качестве цели обучения иностранным языкам выдвигается

формирование ЛСК компетенции и создание «целостной культурно-языковой личности» [5, с. 24]. Такое развитие взглядов на цели обучения предполагает не только овладение соответствующей иноязычной техникой общения, но и усвоение внеязыковой информации, необходимой для адекватного общения и взаимопонимания, т. к. последнее недостижимо без должного уровня осведомлённости участников общения о социокультурных общностях, к которым каждый из них принадлежит. Данные общности, или сферы, не тождественны вследствие различий в материальных и духовных условиях существования соответствующих народов и стран, особенностей их истории, культуры, общественно-экономического строя, политической системы, бытового уклада и т.д.

Как совершенно справедливо замечает С. Г. Кулганова [6, с. 5], межкультурный аспект образования – это во многом коммуникационный процесс формирования коммуникативной способности; выход на такой уровень владения иностранным языком либо языками, который способствует выявлению национально-культурной специфики речевого поведения носителя языка в процессе интеркультурной коммуникации. В процессе такого образования обучаемый включается в протяженный акт общения, учитывающий социальный и историко-социальный факторы в языковой и лингвокультурной картинах мира.

Информационно-языковой аспект межкультурного образования сводится к процессам аккумуляции, извлечения и переработки языковой информации, связанным со способами хранения знаний, доступности информации, ментальной репрезентацией и упорядоченностью этой культурно-языковой системы.

Если исходить из взгляда на межкультурное образование как на самоценность, способствующую самоактуализации личности в культуре и повышающую долю

человеческих, культурных, а также интеркультурных смыслов в современной цивилизации, то немисливо его представление без включения в него мощного лингвокультурного блока. «Так как люди постоянно познают новые вещи в этом мире и поскольку мир как культурный конгломерат постоянно меняется, – пишет Л. В. Барсалоу, – человеческое знание должно иметь форму (читай – язык – прим. автора), быстро приспособляемую к этим изменениям: основная единица передачи и хранения такого знания должна быть достаточно гибкой и подвижной» [7, с. 36]. Проблема межкультурного образования естественно тесно связана с проблемой языка, так как человек рождается в определенном языковом пространстве какой-либо культуры, а владение языком – это умение пользоваться ценностями данной культуры и культур сопряженных, отражающихся в своих собственных языковых пространствах. Язык есть не только средство общения и выражения мысли, но и аккумуляции знаний культуры, в нем отражаются опыт народа, его история, материальная и духовная культура. Познания в сфере иностранных языков способствуют приобщению к достижениям национальной и общечеловеческой культур, осмыслению себя членами мирового культурного сообщества, выстраивающегося по принципу мозаики или калейдоскопа этнолингвистических ценностей, взглядов, установок и особенностей мировидения.

Понятие «языковой общности» стало одним из основополагающих в концепции Лео Вайсгербера – одного из крупнейших социолингвистов XX в., главы неогумбольдтианского направления в Германии. Считая языковую общность основной формой общности людей, он подчёркивает, что именно её надо рассматривать как «подступ» (*Zugang*) к области духа и культуры. Сам же язык понимается учёным не как изолированная область человеческой жизни, а как духовный центр, сердцевиной огромного горизонта связей; поэтому

действие языка как движущей духовной силы культурного развития относится ко всем духовным достижениям и всей духовной деятельности той или иной языковой общности.

Будучи основой человеческого бытия, язык, согласно Л. Вайсгерберу, связан со всеми жизненными проявлениями отдельного человека и языковой общности, и, соответственно, можно выделить три главных направления отношений между языком и общей культурой:

- действие языка на языковую общность и результаты этого действия;
- влияние общности и культуры на язык;
- развитие параллелей между языком и другими культурными явлениями.

Эти взаимодействия, по А. Вайсгерберу, проявляются в трех главных областях:

1. язык как форма знания и форма знания познания;
2. языковая общность и другие основные формы общности;
3. язык и материальная культура [ цит. по С. Г. Кулганова, 6].

Для высокоэффективного межкультурного взаимодействия важна лингвокультурная информация, лингвистические знания, которые в поликультурном образовании получают особую, ключевую роль. Изучение иностранного языка рассматривается некоторыми дидактами [8] как образовательный культурный маршрут, как путь к ценностям цивилизованного мира. Расширение границ социального функционирования языков диктует настоятельную необходимость формирования у обучаемых более полной и объективной картины мира, что выражается в требовании чуть большей, чем сложилось на данный момент, филологизации образования. Межкультурное образование, опирающееся на иностранные языки в качестве одной из основ, базируется на интенсивном использовании языка как инструмента познания следующих сфер:

- мировой культуры, национальных культур и социальных субкультур народов

стран изучаемых языков и их отражения в образе и стиле жизни людей;

- духовного наследия стран и народов;
- их историко-культурной памяти;
- способа достижения межкультурного взаимопонимания.

Коммуникативная, лингвистическая и культурологическая компетенции личности, которые (даже исходя из семантического анализа термина, хотя нередко именно ЛСК компетенция воспринимается частью компетенции коммуникативной) рассматриваются нами в качестве элементов лингвосоциокультурной компетентности, подразумевают формирование у обучающегося языковых и страноведческих знаний, умения по включению в речевое общение, обмен мнениями, обогащение собственно языковой информации в результате познавательной деятельности человека, основанной на межкультурном взаимопонимании, этнокультурной толерантности, соблюдении речевого этикета.

В межкультурном образовании, уделяющем существенное внимание постижению иностранных языков, неотъемлемым является обменно-ценностный компонент, ведь при обучении языкам неизбежна хотя бы частичная передача личности языкового сознания, свойственного носителям иной лингвокультурной общности, репрезентирующей информацию об окружающем мире или фрагменте действительности в языке. Следствием будет являться приобщение обучаемого к культуре страны изучаемого языка, обогащение своей собственной культуры, повышение степени проницаемости, с одной стороны, и устойчивости культурной идентичности личности, с другой, в отношении интеркультурных влияний. Следовательно, иностранные языки непременно должны быть включены в содержание поликультурного образования, т. к. они создают коммуникационное, информационное, диалоговое и обменно-ценностное поля культурного взаимодействия и взаимопознания.



Распространенным в общей педагогике на данный момент является аксиологический дидактический подход, более детально рассмотрению которого посвящен не один десяток монографий, диссертаций и прочих научных трудов, в частности, анализирующих явление этнокультурной толерантности как образовательной, общечеловеческой и личностной ценности. Так или иначе, образование призвано развивать аксиологический потенциал личности, а именно через владение языком возможно использование ценностей иной культуры либо общемирового культурного наследия. Изучение иностранного языка в межкультурном образовании должно рассматриваться как инструмент познания, путь к ценностям цивилизованного мира. Аксиологический уровень владения языком, постулируемый в качестве одной из целей межкультурного обучения, это такая планка филологического аспекта образования, которая, будучи покоренной, позволяет личности осваивать культуру другого народа на его родном языке, в её неискаженных текстуальных проявлениях. Этот уровень предполагает не только знание грамматики, семантики и лексики языка, но и его стилистики, а также формирование чувства языка и обогащение культуры личности за счет присвоения инокультурных этических норм и поведенческих установок, отраженных в языковом коде.

Действительно, язык может и должен рассматриваться как зеркало культурных особенностей его носителей и как ключ к постижению их поведенческих и аксиологических установок, как некий код их образа мысли и мировидения. «Когнитивные и информативные функции языка актуализируются на уровне целенаправленного речевого высказывания личности, с учётом её ценностных отношений, то есть сформированного речевого продукта, посредством элементов языка. Эта актуализация осуществляется за счёт включения

механизма личностно-ценностного культурно обусловленного целеполагания обучающегося» [9]. Как видим, по утверждениям филологов (в частности, Н. С. Сахаровой, мнение которой мы целиком разделяем), понятия системы языка, системности языковых явлений, функций языка и целей речевой деятельности актуализируются личностью обучающегося, её ценностными отношениями, обусловленными культурной спецификой того социума, частью которого выступает обучающийся. При изучении языка в личности преломляются элементы обеих культур – собственной и той, отражением которой выступает изучаемый язык. Мы опираемся на тезис, что «язык как система воплощает в себе все средства, абсолютно реализующие гносеологический и творческий мыслительный процесс личности, в том числе культурную среду, которую данный язык отражает» [10, с. 7].

Педагогический смысл акцентированного изучения личностью иностранного языка мы определяем ролью личности обучающегося в процессе овладения навыками иноязычного общения. Мы считаем, что в глобальном смысле система языка – это не только совокупность взаимообусловленных элементов языка и их иерархическая структурная организация. Центральное место в системе языковых отношений занимает личность и присущие ей ценностные отношения. Личность в данном случае является материальным механизмом, преобразующим элементы языковой системы в единицы общения, сплавив при этом как собственные культурные установки, так и те культурологически обусловленные особенности мировосприятия, которые кодирует в себе иностранный язык.

Языки, по мнению одного из апологетов языкознания В. фон Гумбольдта, являются для национальных культур органами их оригинального мышления и восприятия, большое число предметов создано обозначающими их словами и только

в них находят своё бытие - языки вышли из тайников человеческой природы и являются (можно добавить: как относительно самостоятельные сущности, присущие определённой личности) саморегулируемыми и развивающимися стихиями, несущими в себе глубинный культурный смысл [11].

Далее этот тезис развивает Л. Ельмслев в работе «Прологомены к теории языка», который считает, что «лингвистическая теория, руководимая внутренней необходимостью, приходит к признанию не только языковой системы - но также к признанию человека и человеческого общества, стоящих за языком, и всего мирового культурного знания, добытого посредством языка. На этом этапе лингвистическая теория достигает той цели, к которой она стремилась: *humanitas et universitas*» (т. е. человечность и всеобщность) [12, с. 381].

Анализ исследованной литературы по проблеме взаимосвязей элементов и уровней системы языка с культурно-ценностными отношениями личности обучаемого позволяет выделить лишь общие аспекты данного феномена. Если для Гумбольдта и Ельмслева глобальное понимание системы языка опосредовано такими понятиями, как «человеческий дух», «человечность», «всеобщность», «мировая и национальная культура» то для более современных исследователей, например Н. Хомского, сложность системы языка объясняется его внутренней природой, опосредованностью человеческого интеллекта, чувств, эмоций, то есть язык является отражением внутренней культуры личности, способной вместить несколько культурных сред одновременно, вывести личность обучаемого к новым горизонтам познания мира, восприятия надэтнической культурной среды сквозь призму личностных установок. Язык есть «зеркало разума», но в более глубоком и значительном смысле. Это продукт человеческого интеллекта,

создаваемого заново в каждом индивидууме, посредством операций, лежащих далеко за пределами досягаемости воли или сознания» [13, с. 4].

Мы согласны, что иностранный язык, будучи базой межкультурного образования, актуализируется в рамках системы ценностей, принятой в данном культурном обществе, и материализуется в системе ценностных отношений отдельной личности.

Язык, согласно точке зрения С. Г. Тер-Минасовой, это зеркало, показывающее не мир вообще, а мир в восприятии человека. Окружающая человека реальность трактуется при этом как мир личности. Мир – это окружающая человека реальность. Одновременно в зеркале языка отражается и сам человек, его этнокультурно обусловленный образ жизни, его этнически продиктованное поведение, взаимоотношения с другими людьми, в том числе и носителями иных этнокультур, его культурная система ценностей и т.д. Язык как зеркало отражает оба мира: вне человека и внутри человека, то есть тот, который создан им самим. Язык – это ещё и орудие, инструмент, формирующий личность, сознательно готовую к включению в межкультурное общение. «Все мы созданы языком и заложены в нём культурой. Мы входим в мир культур и людей, и язык немедленно начинает свою работу, навязывая нам представление о мире (картину мира), о людях, о системе ценностей, о способах выживания» [14, с. 259]. В контексте развития системы навыков иноязычного общения система социально значимых ценностей, ценностные отношения личности обучаемого становятся динамическим фактором реализации языковых единиц в поликультурной деятельности обучаемого и в его речевой деятельности в частности.

Таким образом, изучение иностранного языка в контексте приобщения личности к межкультурной коммуникации рас-

смачивается нами с позиций:

1) включения в когнитивный иноязычный потенциал обучаемого в процессе развития его иноязычных навыков элементов инокультурного мышления, ценностных предпосылок и установок носителей изучаемой культуры;

2) отражения и формирования системы ценностных отношений самого обучаемого как носителя родной этнокультуры;

3) воплощения информационной функции языка как системообразующего фактора в развитии поликультурного мировосприятия обучаемых.

И всё же, на наш взгляд, неверным будет утверждение, что реализация межкультурного образования возможна исключительно в рамках дисциплины «иностранный язык». Действительно, помимо предметов сугубо филологического толка, позволяющих, кроме прочего, сформировать лингвистический компонент лингвосоциокультурной компетентности, возможно приобщение личности к ценностям иной культуры путём её рассмотрения с позиций философии, культурологии, педагогики, социологии, этнологии и прочих дисциплин. Понятие «межкультурное образование» в виду своей многокомпонентной структуры (лингвистическая, социальная, культурная и иные стороны) находится в сфере интересов целого ряда дисциплин, причём они пополняют фонд знаний о данном понятии, следуя своим специальным интересам. Исходя из предмета своего исследования, каждая из них выделяет свою целевую доминанту рассматриваемого понятия и формируемых к контексте такого образования компетенций и компетентностей. Философия использует элементы межкультурного образования как средства современной эпистемологии, как критерий оценки сформированности альтернативной культурной парадигмы, как инструмент анализа вопросов присоединения, диалога, свободы выбора, идентичнос-

ти, вариативности и т. д. Широкой теоретической проблематикой концепций глобальной культуры, мультикультурализма и межкультурно развитой личности занимались различные философские школы – как отечественные (работы А. П. Лиферова, В. Малахова, и др.), так и в англосаксонской и американской традиции. Можно рассмотреть конгломерат идей традиционной (философия жизни, герменевтика, феноменология) и посттрадиционной (постструктурализм, неотрейдизм) западной философии, западной политической философии, постсоциологии, обращавшихся к мультикультурализму и понятию межкультурно грамотной личности. Социология рассматривает межкультурное образование как способ постижения иной социальной культуры, психология – с точки зрения её влияния на развитие отдельных психических процессов и личности в целом. Для лингвистики в фокусе межкультурного образования находится прежде всего языковая компетенция, отражающая уровень владения родным и иностранными языками и выступающая как средство получения знаний об изучаемой культуре, в то время как для психолингвистики важным является, как на языковом и невербальном уровнях реализуется особое, культурно обусловленное видение мира той или иной культурной общностью. Педагогика рассматривает описываемое образование в контексте организации учебного процесса, её интересуют и возможность постижения мира специальных знаний средствами иностранного языка, и соотносённость уровня овладением компетентностями и компетенциями межкультурного образования с общим уровнем образованности и более того – цельности личности.

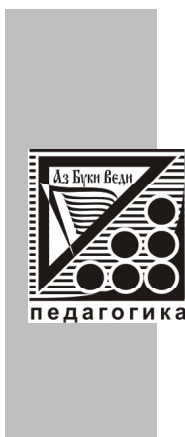
Итак, суммируя сказанное выше, межкультурное обучение мы понимаем как целенаправленный процесс приобщения личности обучаемого к мировой культу-

ре, постижения мира специальных знаний, усвоения культурно-исторического и социального опыта различных стран (в том числе и собственной) и народов. Межкультурное обучение есть способ формирования лингвосоциокультурно

компетентной многоязычной личности, вобравшей в себя ценности родной и иной культур и способной к адекватному, продуктивному межкультурному общению, в том числе на языке изучаемой культуры, вследствие чего среди конгломерата дисциплин, способствующих формированию искомой личности ключевое место принадлежит прежде всего преподаванию иностранных языков.

### ПРИМЕЧАНИЯ

1. Тойнби А. Постигание Истории. – М., 1991. – 114 с.
2. Andererson Lee F. A Rationale for Global Education // Global education: From thought to Action, ASCD, p.184.
3. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
4. Веденина Л. Г. Межкультурное обучение как полилог языков и культур // Межкультурная коммуникация / Тез. докл. – Иркутск, 1993. – С.42-47
5. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1994. – С. 544.
6. Кулганова С. Г. Поликультурное образование и интеркультурная коммуникация // ВЕСТНИК ОГУ. – 1999. – № 3. – С. 8-18.
7. Barsalou L. W. Frames, concepts, and conceptual fields. // Frames, fields, and contrasts. – Hills date, 1992. – P. 21-74.
8. Леонтьев А. А. Методика обучения профессиональной коммуникации на иностранном языке на базе современных технологий // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 1998. – № 3. – С. 205-209.
9. Сахарова Н. С. Система языка и системность языковых явлений как элемент когнитивного блока иноязычной компетенции студентов университета // Вестник ОГУ. – 2002. – №1. – С. 4 – 13.
10. Колшанский Г. В. Коммуникативная функция и структура языка. – М.: Наука, 1984. – 176 с.
11. Гумбольдт Вильгельм фон. Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1984. – С. 59-60.
12. Ельмслев Л. Язык и речь // Звегинцев В. А. История языкознания 19-20 вв. в очерках и извлечениях. – 3 изд. – Ч. 2. – М., 1965.
13. Chomsky N. The Minimalist Program. – Cambridge (Mass.): MIT Press.
14. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000. – 264 с.



УДК 371

ББК 74.00

Общая педагогика, история педагогики, образование

## ИСТОРИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В СТРАНАХ АФРИКИ ЮЖНЕЕ САХАРЫ

Н. С. Гусачек

*Данная статья посвящена проблеме образования в странах Африки южнее Сахары, принадлежащей к числу ключевых в общественном развитии данного региона. Попытки выяснить истоки этих проблем и возможных путей их решения, неизбежно приводят к необходимости проследить развитие системы образования стран Африки. В статье рассматриваются основные особенности и исторические условия развития образования и их влияние на формирование системы образования.*

### Ключевые слова

Образование, развитие образования, Африка, исторические условия, колониализм

**А**фрика как сообщество стран, безусловно, является участником политических, экономических и иных процессов мирового развития. По многообразию, масштабам и взаимопереплетенности социальных проблем данный регион отчетливо выделяется в развивающемся мире. На Африканском континенте длительные неблагоприятные тенденции в области народонаселения, такие как высокая смертность, сочетаются с ужасающей бедностью, большим неравенством в доходах, высоким уровнем безработицы, масштабной вынужденной миграцией, крайне неблагоприятной ситуацией в здравоохранении и образовании.

Состояние системы образования является наиболее важным фактором при оценке уровня развития любой страны. Образование является базой социально-

го, политического и культурного развития, и, таким образом, становится самым важным фактором в развитии любой нации.

Образование в африканских государствах – явление сложное, имеющее длительную и противоречивую историю развития. Оно несет на себе груз традиций прошлого. Среди них есть традиции народные по своему происхождению и характеру, но в тоже время архаичные и не отвечающие потребностям нынешнего этапа развития африканских государств.

Существующие проблемы образования принадлежат к числу ключевых в общественном развитии современной Африки. Попытки выяснить истоки этих проблем и возможных путей их решения, неизбежно приводят к необходимости проследить исторические условия развития образования стран Африки южнее Сахары.

Периодизацию процесса становления и развития образовательной системы данного региона можно представить следующим образом: доколониальный период, период колониализма и постколониальный период, продолжающийся и в настоящее время.

Развитие образования в странах Северной Африки в доколониальный период было тесно связано с распространением начиная с VII в. н.э. ислама – религиозного учения, сыгравшего важную роль в объединении разрозненных арабских общин. В конце VII в. арабы вышли за пределы Саудовской Аравии и двинулись на завоевание других земель и народов, что привело к созданию Арабского Халифата [2]. В доколониальный период в странах Северной Африки господствовала традиционная, мусульманская система образования. Сеть учебных заведений состояла из начальных школ (куттабы), средних (медресе) и высших (мусульманские университеты). Модернизация африканского Севера и сопутствующее ей распространение ислама позитивно сказались и на развитии стран Африки к югу от Сахары. В этом регионе ислам начал распространяться с конца IX века, раньше всего на северо-востоке (Северный Судан, Сомали, Эфиопия, Кения), затем в суданском поясе (Сенегал, Гамбия, Гвинея, Мали, Нигер), Западной Африке (Нигерия, Гвинея-Бисау, Либерия, Буркина Фасо, Сьерра-Леоне) и на берегах Индийского океана (о. Занзибар, Джибути, Коморские острова) [7].

В странах Африки к югу от Сахары в период средневековья в связи с распространением идей ислама также возникли крупные центры арабской культуры и мусульманские учебные заведения разного уровня. Просвещенными городами считались, находившиеся на территории империи Мали, города Томбукту и Дженне [2]. Повсюду в исламизированных районах Тропической Африки в средние века существовало множество коранических школ

и большое число крупных медресе, среди которых выделялось медресе Санкорэ (Санкорей) в Томбукту, широко известное за пределами империи Мали [3].

С развитием работорговли наступил период упадка арабской культуры и мусульманского образования в Африке южнее Сахары, а также существенно изменилось и содержание обучения. В странах Тропической Африки от мусульманской системы образования к началу XX века, т. е. к моменту установления колониального режима, остались главным образом коранические школы. Обучение в них было подчинено сугубо религиозным целям. Такой же характер оно носило и в медресе, действовавших при некоторых крупных мечетях. Сохранение этих учебных заведений было обусловлено прежде всего силой религиозной исламской традиции. В то же время они продолжали выполнять некоторые позитивные функции, в том числе создавали возможность письменного общения между людьми на основе использования арабского алфавита применительно к африканским языкам.

Однако как у исламизированных, так и неисламизированных народов Африки южнее Сахары основную роль играли традиционные формы воспитания и обучения в семье и общине. Тесная связь традиционного воспитания и обучения с африканской действительностью делала их эффективными в условиях того общества, где они применялись. Но такая организация системы воспитания и обучения могла быть эффективной лишь в отсталом в техническом отношении обществе, когда обучение любой профессии осуществлялось на местах и носило узкосемейный характер передачи знаний, умений и навыков. Отрицательную роль здесь сыграло и то, что обучение проводилось без использования каких бы то ни было письменных документов.

Традиционная система обучения и воспитания у большинства народов

Африки южнее Сахары включала в себя следующие институты: 1) семья, 2) «возрастные классы», 3) лагеря «посвящения». В целом традиционная система обучения и воспитания в странах Африки Южнее Сахары характеризовалась использованием архаичных методов. Она являлась отражением экономической и культурной отсталости данного региона и в то же время сама способствовала закреплению этой отсталости [2].

Сохранение до наших дней этой формы культурной жизни африканских народов не могло расцениваться однозначно. С одной стороны, это было проявление застоя африканского общества. С другой стороны, традиционное африканское воспитание служило важному делу передачи из поколения в поколение опыта народной мудрости, накопленных знаний и умений, духовных и культурных ценностей африканского общества. В эпоху колониального рабства оно помогало людям сохранять чувство национальной гордости и готовило их к будущей борьбе за освобождение. По мнению многих исследователей, традиционное воспитание здесь и сегодня продолжает играть весьма заметную роль, особенно в сельских районах, где пока еще во многих странах большая часть детей и подростков остается вне стен школьных учреждений.

В колониальный период экономическое и социально-культурное развитие Африки южнее Сахары обеспечивалось сосуществованием западной и традиционно-племенной ценностных систем. При этом нельзя отрицать, что это сосуществование являлось результатом определенного давления западной системы на традиционную.

Долгое время колониальные власти вообще не занимались развитием образования в африканских колониях, отдав его на откуп миссионерам. Колониальные деятели в полной мере отдавали себе отчет в опасностях, которые таило в себе

развитие образования в Африке. Но и полностью пренебречь им колониальные власти тоже не могли: экономический, административный и политический аппарат подавления и эксплуатации африканских народов не мог успешно функционировать без привлечения в него некоторого числа низших служащих из местного населения, призванных быть связующим звеном между европейскими колонизаторами и трудящимися массами.

В рамках этого неразрешимого противоречия и развивалась образовательная политика колониализма в Африке южнее Сахары. Боясь образования и в то же время не имея возможности без него обойтись, колониальные власти сделали все возможное для того, чтобы лимитировать его развитие как в количественном, так и в качественном отношении, и это относится к образовательной политике любой из европейских колониальных держав [2]. Однако избранные каждой из метрополий конкретные формы реализации этой общей политики различались. Эти отличия во многом предопределили специфику некоторых проблем образования в независимых африканских государствах, ранее входивших в состав разных колониальных империй.

Главными целями развития образования во французских колониях в Африке считались распространение французского языка, ознакомление туземцев с минимумом необходимых знаний и, наконец, подготовка тщательно отобранной и очень немногочисленной социальной элиты из африканцев, представители которой по своим культурным характеристикам были бы истинными французами. Францией была официально провозглашена доктрина культурной ассимиляции африканских народов. Согласно этой доктрине, конечной целью колониального режима являлось превращение французских владений в «заморскую Францию», а самих африканцев – в полноправных французских подданных. Политика ассимиляции не

привела, естественно, к созданию «заморской Франции», но оказалась весьма результативной в том, что касается разрушения африканских национальных культур. Она явилась источником будущих проблем и трудностей, с которыми столкнулись бывшие французские колонии после завоевания независимости. Французские власти использовали колониальную систему образования, прежде всего, как орудие культурного и морального подавления африканских народов [8].

Английская колониальная политика в большей степени, чем французская, способствовала консервации отсталых социальных структур в африканских странах, последствия чего были сугубо негативными. В то же время в некоторых образовательных и культурных аспектах эта политика выгодно отличалась от школьной политики французского колониализма. Так, например, в первые годы учебы в школе преподавание велось на местных языках, а английский изучался в качестве иностранного. Допускавшееся в английских колониях применение африканских языков в культурной жизни повлекло за собой развитие некоторых из них, создание письменной литературы на этих языках, в том числе и учебной, что положительно сказывалось на результативности обучения в начальной школе.

В отличие от французских колоний, где постепенно появилась прослойка так называемых ассимилированных африканцев, в португальских и испанских владениях их число было ничтожным. По существу, лишь начальные миссионерские школы были доступны здесь незначительной части африканских детей. Достаточно сказать, что в середине 60-х гг. в средних школах Анголы учащиеся-африканцы составляли лишь 3% общего контингента. По уровню и темпам развития образования колониальные территории Португалии и Испании значительно уступали большинству французских, английских и бель-

гийских колоний [2]. Ангола, Мозамбик, Гвинея-Бисау и другие молодые африканские государства, завоевавшие в 70-х гг. независимость в результате вооруженной борьбы против португальских и испанских колонизаторов, получили в наследство от колониального периода практически сплошную неграмотность взрослого населения и почти полное отсутствие квалифицированных национальных кадров.

Таким образом, Африка получила в наследство от колониализма массовую неграмотность взрослого населения. Были слабо охвачены обучением дети и подростки. Сеть учебных заведений была неразвита, почти полностью отсутствовали средние технические и высшие учебные заведения. Система образования слепо копировала метрополии. Обучение велось на европейских языках в отрыве от условий и потребностей социально-экономического и культурного развития этих стран. Образование в колониальный период предоставлялось коренному населению в небольших дозах для того, чтобы как можно дольше задержать процесс осознания колониального положения.

После завоевания политической независимости африканские страны остро испытывали все отрицательные последствия кризисных ситуаций в империалистических центрах. Бывшие метрополии продолжали оказывать влияние на дальнейшее формирование и развитие систем образования.

К 1960 г. уровень неграмотности взрослого населения в Африке составлял около 90%, а в таких странах, как Мавритания, Нигер, Чад, Верхняя Вольта (ныне Буркина-Фасо), Центральноафриканская Республика и некоторые другие, – до 99%. Охват детей младшего школьного возраста начальным образованием в целом по континенту составлял около 30 %, а в ряде государств (Ливия, Нигер, Мавритания, Судан, Чад) не достигал и 10%. В средних общеобразовательных и профессио-



нально-технических учебных заведениях всех стран Тропической Африки в 1960 г. обучалось 630 тыс. человек, т. е. немногим более 2 % от численности молодежи соответствующего возраста. В 1960 г. в странах Тропической Африки (общее население в то время – около 180 млн. человек) насчитывалось лишь 27 тыс. студентов (примерно 1 человек на 7 тыс. жителей), при этом большинство из них обучались в метрополиях [4]. В связи с этим формирование национальных систем образования и подготовки кадров неизменно оставалась и остается одной из приоритетных задач в социальной политике большинства африканских государств на протяжении всего периода независимости.

В постколониальный период становление национальных систем образования на Африканском континенте происходило под воздействием целого ряда как внешних факторов, так и внутренних условий. Разнообразие условий социально-экономического развития, материальных, финансовых и людских ресурсов в различных странах предопределяло неравномерность дальнейшего развития образования в Африке.

За усредненными в масштабах всей Африки показателями скрывались существенные различия в уровне и темпах развития народного образования в отдельных государствах. Так, в 1980 году доля неграмотных среди людей в возрасте старше 15 лет составляла в зависимости от страны 25-30 % (Замбия, Зимбабве, Свазиленд, Мадагаскар, Намибия и др.), до 75-90% (Буркина-Фасо, Гамбия, Чад, Мали, Нигер, Сомали и др.) Охват начальным обучением в 1983 году варьировал в странах континента от 15-25% (Буркина-Фасо, Сомали, Нигер и др.) до 90-100% (Алжир, Конго, Тунис, Мадагаскар, Зимбабве и др.) [4]. Иными словами, наряду с государствами, которые добились значительного снижения уровня неграмотности взрослого населения и заметно продвинулись вперед в развитии

среднего и высшего образования, на африканском континенте находились и наиболее отсталые в области образования страны мира (Нигер, Чад, Мали, Сомали, Буркина-Фасо и др.).

В подавляющем большинстве государств отсутствовала или находилась в зачаточном состоянии система высшего образования, развитие которой для целого ряда стран целиком связано с периодом независимости. Система подготовки специалистов высокой квалификации в Африке являлась сравнительно наименее развитым звеном формирования кадрового потенциала. Это было связано, прежде всего, со значительным отставанием в создании ее инфраструктуры по отношению к другим ступеням образования. В некоторых странах континента система высшего образования сложилась уже в годы независимости, а в 7 странах не было высших учебных заведений вплоть до середины 80-х годов. В большинстве своем африканские университеты, колледжи и институты создавались как престижные учебные заведения по образу и подобию вузов метрополий.

Таким образом, на развитие образования в странах Африки в постколониальный период (в данной статье рассматривается только первый этап 1960-1980 гг.) оказал влияние ряд факторов, которые проявились в различной степени в разных регионах. Это было обусловлено конкретными условиями и уровнем общего развития той или иной страны. Однако главными факторами следует считать экономический и политический, влияние которых являлось определяющим. Экономические трудности и связанная с этим нехватка средств, а также не всегда правильная образовательная и социальная политика, не давали возможности африканским странам эффективно развивать систему образования и решать ее неотложные проблемы.

Проанализировав исторические условия формирования системы образования

на Африканском континенте, можно сделать вывод о том, что данный регион длительное время находился в стороне от ключевых точек мирового культурного развития. Глубокий отпечаток на систему образования африканских государств наложилась колониальная эпоха. Колониализм в странах Африки к югу от Сахары был особенно жестким, подавляющим культурное своеобразие, а также был связан со значительными людскими потерями. Целевая установка стран-метрополий на превращение этой части Африки в аграрно-сырьевой придаток не предполагала их усилий в сфере образования. С другой стороны, все политические и экономические преобразования, проводимые колонизаторами, прежде всего, для удовлетворения их собственных нужд, не могли не затронуть и образовательные структуры, которые по основным принципам и содержанию своей деятельности не соответствовали национальным интересам независимых государств

Африки.

Преодоление тяжелых последствий колониализма в этой области представляло собой одну из самых важных задач. Завоевание политической независимости создало условия для демократизации и расширения систем образования в африканских государствах, для коренного пересмотра целей и содержания образования с учетом требований экономического и социального положения освободившихся стран. Однако до сих пор остается очевидным факт, что большинство стран Африки к югу от Сахары в сфере образования продолжают отставать не только от развитых, но и от развивающихся государств Азии, Латинской Америки. Это проявляется по всем основным параметрам: доступности образования, расходам на него, уровню грамотности взрослого населения, охвату детей начальной школой и молодежи средним образованием, уровню развития высшего образования. Однако необходимо заметить, что эта часть Африки неоднородна по историческим традициям развития образования, возможностям и характеру образовательных культурных связей с Европой и другими центрами.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

1. Африка в цифрах (Статистический справочник). М.: Наука, 1985. – 422 с.
2. Борисенков В. П. Народное образование и педагогическая мысль в освободившихся странах Африки: традиции и современность. – М.: Педагогика, 1987.
3. Борисенков В. П. Истоки педагогической мысли в странах Северной Африки и Ближнего Востока // Советская педагогика. – 1986. – №3. – С. 120-126.
4. Борисенков В. П. Развитие образования в Африке (1960-1980 гг.) // Советская педагогика. – 1987. – №7. – С. 119-126.
5. Дмитриева И. В. Образование в Африке: достижения и проблемы. – М.: Наука, 1991. – 109 с.
6. Клепиков В. З. Образование в Африке: характерные черты его развития в отдельных странах и группах стран // Сравнительная характеристика развития образования в странах Азии, Африки и Латинской Америки. – М., 1991. – С. 24-40.
7. Кобищанов Ю. М. История распространения ислама в Африке. – М.: Наука, 1987. – 217 с.
8. Куприн А. И. Франция и страны Магриба (образование и подготовка кадров). – М., 1980.



УДК 159.923  
ББК 88.37  
Педагогика, психология

## ТРЕНИНГ АССЕРТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

И. В. Лебедева

*В статье ассертивность рассмотрена как интегральное качество личности, от которой в значительной мере зависит возможность человека стать успешным в жизни, выделены особенности ассертивного поведения человека; представлены характеристики содержания тренинга и технологий развития ассертивности.*

### Ключевые слова

Ассертивность, ассертивное поведение, ассертивный тренинг, поведенческий тренинг, технологии развития ассертивности

**А**ссертивность – это относительно новый психологический термин. Произошёл он от английского слова «assert» и используется в психологии для характеристики уверенности и способности настаивать на своём, отстаивать свои права, от которой в значительной степени зависит возможность становления человека успешным в жизни. Ассертивность – уверенность в себе – именно то личностное качество, которое позволяет человеку, принимая и уважая себя, находить способы удовлетворения своих потребностей, при этом не вредить другим людям, (так как это уже не ассертивность, а агрессивность) [1. С. 197-198].

«Право отстаивать своё мнение, – отмечает М. Смит, – основа для здорового проявления личности в любых человеческих отношениях. Первый шаг обретения уверенности в себе – это осознание того,

что никто не сможет управлять вашими эмоциями, если вы не допустите этого». Далее он продолжает: «В основе бесспорных и неотъемлемых прав личности лежат следующие положения: мы – люди; мы несём ответственность за самих себя и за наше собственное благополучие [2. С. 24].

Таким образом, ассертивность означает, что каждый индивид имеет право судить о собственном поведении, мыслях, эмоциях и брать ответственность за их последствия на себя. Это соответствует принципу субъектности в психологии.

В «Популярной психологической энциклопедии» [3] отмечено, что под ассертивностью понимают определённую личностную черту, которую можно определить как автономию, независимость от внешних влияний и оценок, способность самостоятельно регулировать собствен-

ное поведение. Такая характеристика этого понятия сближает его с понятием субъектности в психологии, позволяет использовать этот термин для объяснения поведения человека с позиций философии экзистенциализма. Понятие ассертивности также близко к используемому в психологии понятию «самодостаточность».

Под ассертивным поведением понимают самоутверждающее поведение, обусловленное умением отстаивать свои права и мнение при самоуважении и уважении к другим людям. Позитивное отношение к себе позволяет адекватно презентировать в общении образ Я в соответствии с ожиданиями и установками окружающих, определяет способность к раскрытию себя с помощью механизмов экспрессивного поведения, к сопереживанию и событию с другими [4. С. 213].

Действенное ассертивное поведение проявляется в умении:

- уверенно высказывать своё отношение к обсуждаемой проблеме;
- находить альтернативные решения при невозможности достижения консенсуса;
- выслушать мнение собеседника и понять его;
- высказать своё мнение и продемонстрировать своё состояние и чувства (открытым выражением озабоченности, огорчения или удовлетворения);
- осознавать, заявлять свои намерения и добиваться их реализации (при необходимости – многократным аргументированным повторением для отстаивания неоспоримой позиции при ясном, однозначном и лаконичном её выражении, соблюдении требований ситуации, исключающем возможность манипулирования другими);
- терпеливо выслушать критику и достойно, аргументированно на неё реагировать ясным выражением своего отношения к ней и своего решения «принять её» или «не принимать», ссылаясь на законы, руководящие документы, соответствующие обсуждаемой проблеме);
- аргументировано отвергать предло-

жения, суждения собеседника, если они неприемлемы, но, не переходя на оценку его личностных качеств;

· отстаивать своё мнение по обсуждаемой проблеме с использованием достоверных фактов, установленных экспериментально; подтверждённых заключениями авторитетных экспертов; цитатами из авторитетных источников; показаниями свидетелей и очевидцев событий, статистической информации, результатов социологических опросов [5, 6].

«Формирование ассертивности как личностной черты в первую очередь предусматривает, чтобы человек отдавал себе отчёт, насколько его поведение определяется его собственными склонностями и побуждениями, а насколько – кем-то навязанными установками» [3. С. 59]. Эта процедура во многом схожа со сценарным анализом Э. Бёрна [7], так как требует осознать, кем и когда прописаны основные линии сценария вашей жизни, а также устраивает ли этот сценарий, а если нет – то в каком направлении следует его откорректировать. Формирование ассертивности должно способствовать тому, чтобы индивид взял на себя главную роль в сценарии собственной жизни, но и фактически переписать сценарий и выступить режиссером всей постановки.

Целенаправленное формирование ассертивности и ассертивного поведения осуществляется в тренингах, начиная с 60-х гг. XX в. (А. Солтер). В настоящее время тренинги ассертивности широко используются в психотерапевтической практике.

Ассертивный тренинг – это тренинг, способствующий формированию уверенности в себе, уверенного поведения. При этом под уверенностью в себе понимают способность человека откровенно, честно и прямо выдвигать и претворять в жизнь собственные потребности, цели, желания, притязания, интересы, чувства и т.д. в отношении своего окружения так, чтобы подвести других людей к принятию их в расчёт во взаимоотношениях [8; 9].

Уверенность предполагает наличия у субъекта:

а) субъективной установки на самого себя (разрешать себе иметь собственные притязания);

б) готовности и способности адекватно реализовать себя (владеть собственными притязаниями и добиваться их реализации);

в) свободы от страха и заторможенности (склонности регистрировать и обнаруживать собственные притязания).

Тренинг ассертивности представляет собой тренировку уверенности в себе путём коррекции: нерационального (неразумного, нелогичного) поведения; представлений, которые ведут к неуверенному, враждебному или агрессивному поведению; мыслей, связанных с осуждением себя за неуместные проявления, суждения в общении, препятствующие достижению намеченных целей. Тренинг ассертивности способствует формированию ассертивности индивида, посещающего занятия ассертивного тренинга, с использованием упражнений по развитию настойчивости, готовности к разумному компромиссу, коммуникативной компетентности, эмоциональной устойчивости, толерантности, ценностных ориентаций, эмпатии. Однако психологу следует помнить, что самым трудным в психокоррекционной работе является формирование у человека умений изменить себя, умений стать другим.

В руководствах (Wolf J. L., 1975; Walen S., 1992) представлены рекомендации по уверенному поведению, требующие умений:

- объяснять причины реагирования решительным «нет» в ответ на какое-нибудь предложение собеседника без чрезмерно извинительного тона, но как можно быстрее и короче;

- просить объяснений, когда вам предлагают сделать что-либо неразумное;

- смотреть прямо в глаза при общении, выбирать и контролировать своё невер-

бальное поведение;

- выражая досаду или критику, комментировать своё отношение к обсуждаемой проблеме, а не к личности, важно ненавязчиво подсказать альтернативное решение проблемы;

- воспользоваться заготовками уместных уверенных образцов поведения, которые показали свою продуктивность в соответствующих ситуациях в прошлом опыте;

- анализировать свои агрессивные выходы и находить способы управления подобными ситуациями в дальнейшем.

В процессе ассертивного тренинга участникам предлагается освоить модель конструирования уверенного взаимодействия (ОЭОП) на основе овладения умениями:

О – *описывать* возникающие ситуации без оценки;

Э – *выражать адекватное эмоциональное отношение* к событиям и ситуациям межличностного взаимодействия;

О – *демонстрировать определённую* в выражении собственных желаний;

П – *предвидеть и предупредить* последствия выполнения как собственных просьб, поручений, приказов, так и со стороны других.

В «Популярной психологической энциклопедии» [3] в качестве ключевых положений тренинга ассертивности выделены такие права человека, когда он сам имеет право:

1. судить о своём поведении, мыслях и эмоциях, несёт ответственность за последствия их проявления;

2. устанавливать разнообразные контакты с окружающими людьми;

3. выдвигать требования, критиковать поведение и взгляды других;

4. открыто обращать внимание на себя, на собственные цели и интересы;

5. не давать никаких объяснений и обоснований, оправдывающих его поведение;

6. решить, отвечает ли он и в какой мере за проблемы других людей;

7. менять своё мнение и взгляды на основе анализа ситуации, рефлексии своего поведения;

8. совершать ошибки и отвечать за них;

9. сказать: «Я не знаю»;

10. не зависеть от доброй воли других людей;

11. на нелогичные решения;

12. сказать: «Я тебя не понимаю»;

13. сказать: «Меня это не интересует».

В соответствии с исследованиями Р. М. Грановской [11], для формирования асертивности рекомендуется пройти через следующие этапы тренингов.

1. Тренинг начинается с установления доверия; подстройки под тон и темп голоса клиента; использования слов, соответствующих системе восприятия клиента (визуальной, аудиальной, кинестетической). Психолог придерживается соучастной стратегии контакта.

2. Следующим этапом тренинга является исследование причин неасертивного и непродуктивного стиля взаимодействия; стимуляция потребности в изменении, развитие ответственности за исход взаимодействия. Психолог придерживается стратегии преодоления сопротивления изменениям.

3. На третьем этапе тренинга осуществляется дифференциация и согласование конфликтных стремлений в сфере внутриличностного пространства; выявление причин негативных эмоций; организация самопознания, реконструкции социальных установок.

4. На четвёртом этапе тренинга осуществляется дифференциация и согласование конфликтных стремлений в межличностном пространстве; развитие ответственности за асертивное взаимодействие, расширение рамок позитивного восприятия партнёра и ситуации взаимодействия.

5. На пятом этапе тренинга проводятся упражнения для изменения некон-

структивных стереотипов неасертивного взаимодействия.

*Поведенческий тренинг асертивного поведения с предъявлением модели* можно проводить в соответствии с теорией социального научения А. Бандуры [13], в основе которой лежит процесс моделирования поведения формированием когнитивного образа определенной поведенческой реакции путем наблюдения за поведением лично значимых людей.

Научение через наблюдение регулируется процессами внимания, сохранения образа наблюдаемого, двигательного воспроизведения его поведения, мотивации к овладению наблюдаемым поведением. А. Бандура выделяет чистое подражание (когда копирование внешнего поведения людьми происходит без осознания последствий этого поведения) и викарное научение (когда субъекты осознают последствия действий, которым они подражают).

Важной отличительной чертой теории социального научения А. Бандуры является учет уникальной способности человека к саморегуляции. Саморегуляцию А. Бандура рассматривает как регуляцию поведения внутренними средствами индивида и, прежде всего, высшими интеллектуальными способностями (способностями оперировать символами), которые посредством вербальных и образных репрезентаций создают ориентиры для будущего поведения в условиях реальной среды.

С точки зрения А. Бандуры, саморегулируемые побуждения усиливают активность в нужном направлении в основном благодаря мотивационному влиянию ожидаемых и реальных результатов активности. Уровень мотивации поведения определяется ценностью достигнутых результатов и соответствием поведения требованиям норм поведения.

Саморегуляцию в теории социального научения Бандуры можно рассматривать как форму адаптивной активности индивида для приспособления к условиям среды с опорой на индивидуально-личност-

ные механизмы поведения, обуславливаемые направленностью, мотивами, ценностными ориентациями, убеждениями личности.

Научение через наблюдение и моделирование действий осуществляется при наличии мотивации, или если мотивация возникает на основе удовлетворения результатами своей познавательной деятельности человека [13].

При проведении занятий в психокоррекционных группах и индивидуальных консультациях необходимо придерживаться личностно-развивающей стратегии, предполагающей преобразование негативных проявлений мотивационных, интеллектуальных, аффективных, поведенческих структур личности.

Изменение поведения индивида с ориентацией на позитивное проявление асертивности может происходить в том случае, если меняется восприятие и осознание участником психотренинга самого себя, своих ценностных ориентаций (поскольку человек ведёт себя в соответствии Я-концепцией, т. е. со своими представлениями о себе).

Изменения поведения участников тренинга в позитивном направлении можно добиться в соответствии с принятой нами и опробованной моделью изменения поведения [14], которая включает в себя четыре стадии изменения поведения: подготовка, осознание, переоценка, действие.

На первой стадии – *стадии подготовки* – участники знакомятся друг с другом с использованием различных приёмов. Перед началом тренинга необходимо диагностировать клиента на проявления агрессии, уверенности в поведении. Признаком уверенного поведения является откровенное высказывание о предпочтительном поведении и об изменении поведения другого человека, с которым клиент находится в общении, без враждебности и самозащиты. Неуверенное поведение проявляется в непрямом общении, сдержанности, тревоге, отсутствии при-

нятия мнений других. Агрессивность проявляется в неумеренной требовательности, доминантности, враждебности в отношении собеседника, стремлении наказать, унижить его. Одним из эффективных средств самодиагностики и осознания индивидом необходимости изменить себя является составление списков «мои достоинства», «мои недостатки». Такие списки (например, из 7 признаков) облегчают выбор целей избавления, искоренения, уменьшения тех личностных черт (к примеру: тревожности, чувства неполноценности, раздражительности, зависимости от чужого мнения и т. п.), которые, по мнению индивида, являются нежелательными, а также определение цели развития желаемых черт (оптимизма, мужества, доброжелательности, внимания к людям, самокритичности, чувства достоинства, внутренней свободы и т. п.), детерминирующих асертивность.

На второй стадии – *стадии осознания* – будущие участники тренинговых групп принимают идею о возможности совершенствования своих личностных качеств для успешного взаимодействия с окружающими людьми и достижения успехов в жизнедеятельности. Изменения в поведении происходят на основе когнитивных процессов рефлексии. Уровень осознания существенно повышается благодаря наблюдению, противопоставлению, интерпретации возможных точек зрения, позиций, способов и приёмов восприятия и поведения, обсуждаемых в тренинговых группах. Происходит осознание и оценка возможных альтернатив нежелательному поведению; осознание возможностей роста собственных профессиональных и личностных компетенций при развитии определённых личностных черт.

На третьей стадии – *стадии переоценки* – принимается решение об изменении поведения. Изменению поведения способствуют не только когнитивные процессы рефлексии, но и аффективные и оценочные процессы анализа

поведения. На этой стадии в процессе тренингов, деловых игр и проигрывания проблемных ситуаций индивид становится всё более независимым, способным осознать последствия проявления нежелательных личностных черт, принять решение изменить свое нежелательное поведение в общении, деятельности и познании.

На четвёртой стадии – *стадии действия* – участники тренинга предпринимают попытки реализовать в реальной обстановке знания и умения, приобретенные в психотренинговых группах, для продуктивного взаимодействия в общении. В случаях, когда член группы нуждается, в совместном с руководителем анализе результатов таких попыток, руководитель предлагает ему рассмотреть альтернативные действия в сложившейся ситуации взаимодействия с другими и выбрать наиболее подходящие, по его мнению, действия. При этом руководитель просит участника аргументировать свой выбор. При групповом обсуждении результатов применения знаний и умений, приобретенных в психотренинговой группе, в реальной обстановке при встрече с трудностями, проблемами, каждый член группы может получить поддержку выражением открытого и доверительно-го сочувствия, понимания, помощи. Одобрение результатов станет поощрением за осуществление изменений в поведении.

На практике используются различные технологии развития асертивности и асертивного поведения личности, которые показали свою эффективность.

Технология «Заигранная пластинка» способствует развитию умений человека спокойно повторять снова и снова без объяснений причин те суждения, которые, по его мнению, верны и способствуют достижению целей совместной деятельности и исключают возможность манипулирования друг другом.

Технология «Игра в туман» формирует способность спокойно воспринимать кри-

тику в свой адрес, признавать ошибки как вполне возможные, на которые указывает оппонент. «Игра» позволяет не реагировать на критику обеспокоенностью или необходимостью защищаться.

Игра в «свободную информацию» способствует развитию умений находить в словах собеседника ту информацию, которая интересует участника тренинга или которая кажется ему важной; эта игра позволяет избегать смущений в разговоре, стимулирует перевести разговор на тему о самом собеседнике.

Использование технологии «негативное заявление» способствует развитию умений собеседника признавать свои ошибки и вину без извинений, стимулирует высказыванию критики в адрес оппонента, вынуждает оппонента быть более асертивным без попыток к манипуляции партнёром, способствует улучшению взаимоотношений.

Технология «Самораскрытие» способствует развитию умений признавать как положительные, так и отрицательные стороны своего характера, поведения, стиля жизни, освободиться от свойственных человеку ощущений непонимания его окружающими людьми, от беспокойства или вины в связи с этим.

Технология «Разумный компромисс» способствует формированию готовности к компромиссу без ущемления собственных интересов, желаний, чувств.

Ко всем применяемым на практике технологиям психокоррекции предъявляются такие требования, выполнение которых обеспечивало бы психологическую эффективность и относительно быстрый психокоррекционный эффект.

К тренингам асертивного поведения и преодоления непродуктивного стиля взаимодействия людей можно отнести тренинги с использованием техник понимающего общения и директивного общения [10. С. 659-663].

Выбор адекватного практического метода или совокупности методов – это в



значительной мере дело личного вкуса, опоры практического психолога на собственный опыт. В ситуации оказания помощи многое определяется потенциалом личностных возможностей конкретного специалиста, ибо инструментом оказываются методы, как бы сплавленные, сопря-

жённые с его собственной психологической организацией» [12. С. 19].

Методами ассертивного тренинга являются: поведенческие упражнения, ролевые игры, упражнения в соответствии с инструкциями и самоинструкцией в домашних условиях, упражнения в соответствии с моделями ассертивного поведения с установлением обратной связи с помощью видеороликов.

### ПРИМЕЧАНИЯ

1. Лебедева, И. В. Эффективность психологического сопровождения формирования ассертивности старшеклассников / И. В. Лебедева // Российский научный журнал – 2009. – № 4(11). – С. 197-198.
2. Смит М. Тренинг уверенности в себе. – СПб.: ООО «Речь», 2001. – С. 24.
3. Степанов С. С. Популярная психологическая энциклопедия». – М.: Изд-во Эксмо, 2005.
4. Шильцова, Ю. В. Теоретические и методологические проблемы исследования ассертивности старших дошкольников / Ю. В. Шильцова // Российский научный журнал. – 2008. – № 5(6). – С. 213.
5. Васильев Н. Н. Тренинг преодоления конфликтов. – СПб.: Речь, 2002.
6. Быков А.В. Качество личности руководителя и успех деятельности. – М.: Изд-во УРАО, 2001.
7. Бёрн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. – СПб.: Лениздат, 1992.
8. Карвасарский Б. Д. (общая редакция). Психотерапевтическая энциклопедия. – СПб.: Питер Ком, 1999.
9. Oxford dictionary of Psychology. Second edition. Andrew M. Colmen. – Oxford Press, 2006.
10. Психология XXI века / Под ред. В. Н. Дружинина. – М.: ПЕРСЭ, 2003.
11. Грановская Р. М. Психологическая защита. – СПб.: Речь, 2007.
12. Донцов А. И., Жуков Ю. М., Петровская Л. А. Практическая социальная психология как область профессиональной деятельности // Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю. М. Жукова, Л. А. Петровской, О. В. Соловьёвой. – М.: Смысл, 1996. – С.7-21.
13. Бандура А. Теория социального научения. – СПб.: Евразия, 2000.
14. Митина Л. М., Асмаковец Е. Г. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция. – М., 2001.



УДК 378  
ББК 74.58

## КРИТЕРИИ СТРУКТУРИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

В. А. Новикова

*В статье рассматриваются принципы отбора содержания информационного образовательного пространства, на их основе выделены критерии, которые позволяют во время учебного процесса сформировать информационную культуру студента на базе внедрения средств ИКТ. Разработанные критерии и принципы структурирования содержания информационного пространства направлены на всю систему подготовки студента.*

### Ключевые слова

Информационное образовательное пространство вуза, информационная культура, наполнение содержанием, развитие личности

Процессы реформирования, которые переживает российское образование в последние годы, связаны очевидным образом со взаимной адаптацией общества и системы образования. Происходит смена социоцентрической парадигмы образования лично ориентированной, антропоцентрической (Б. М. Бим-Бад, Е. В. Бондаревская, В. А. Сластенин и др.), при которой основополагающими приоритетами становятся максимальная обращенность образования на развитие интеллектуального потенциала обучаемого, становление творческой, активной личности, развитие навыков самообразования.

Изменение научно-парадигмальных оснований осмысления окружающей действительности делает актуальным переосмысление гуманитарной сущности содержания образования в целом.

Развитие информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), их проникновение во все сферы жизнедеятельности человека требует в рамках профессиональных образовательных программ подготовки специалистов, обладающих высоким уровнем сформированности информационной культуры в сфере своей будущей профессиональной деятельности. Это требование заложено в важнейшей программе развития информационного

---

Работа выполнена в рамках проекта по аналитической ведомственной программе «Развитие научного потенциала высшей школы (2009-2010 годы)»

пространства страны – Федеральной целевой программе «Электронная Россия (2002-2010 годы)». Рассматривая вопросы развития системы подготовки специалистов по ИКТ и квалифицированных пользователей, программа подчеркивает важность не только обеспечения современным материально-техническим оснащением учебного процесса, но и проведения мероприятий, направленных на структурное и содержательное изменение всей системы подготовки в целом.

Таким образом, новые аксиологические и гуманитарные принципы конструирования содержания образования влекут за собой и утверждение новых подходов к формированию информационного образовательного пространства, разработке структурирования его содержания.

С целью повышения эффективности содержания информационного образовательного пространства вуза для формирования информационной профессиональной культуры студентов при его отборе и конструировании предлагаются следующие критерии.

Критерий открытости, определяющий взаимодействие информационного образовательного пространства вуза с внешними источниками информации, а также означающий высокую гибкость, масштабируемость и настраиваемость как отдельных компонент, так и всей системы в целом. Характеризуя информационное пространство вуза как открытую систему, можно выявить присущую ему закономерность, которая выражается в следующих принципах: принцип конечности пространства, который говорит об условной или реальной замкнутости (конечности) пространства; принцип уникальности пространства, утверждающий индивидуальность и неповторимость отдельных элементов, которые невозможно удалить или заменить какими-либо другими; принцип устойчивости пространства, предполагающий устойчивые взаимобратные связи между зависимыми компо-

нентами; принцип проявленности пространства, заключающийся в том, что последующие подпространства, появляясь позже, обогащают предшествующие новым наполнением.

Критерий динамичности, заключающийся в себе требование непрерывного самосовершенствования образовательной системы. Информационно-знаниевое содержание должно являться движущей силой саморазвития, заключать в себе мотивы, побуждающие обучаемых к приобретению новых знаний. В процессе осмысления и углубления в полученную информацию студент включается в особую деятельность, позволяющую в конечном итоге изменять самого себя, поскольку «живое знание принципиально неполно, открыто, труднодоказуемо» [1. С. 44].

Критерий целостности, характеризующий возможности содержания информационного образовательного пространства в формировании у студентов знания как мироощущения, миропредставления, знания, способного составить ценностную основу поведения и действия личности.

Критерий информативности, предполагающий, что содержание информационного образовательного пространства отвечает высоким требованиям научной и практической значимости. Реализация этого критерия опирается на гибкое и вариативное сочетание базисных учебных предметов, личных информационно-профессиональных потребностей студентов, а также актуальной информации разных сфер жизнедеятельности вуза, региона, страны.

Аксиологический критерий, определяющий профессионально- и личностно-ценностную ориентацию при выборе содержания информационного образовательного пространства. Разделяя понятия «предметных ценностей» и «субъективных ценностей», здесь будем иметь в виду не предметы-объекты ценностного отно-

шения, а систематизированные аксиологические знания, воплощающие в себе национальные и общечеловеческие ценности жизни общества и определяющие поступки и поведение человека. При классификации образовательных ценностей они принимаются и как цель, и как условие, и как основание развития педагогического процесса и деятельности его субъектов [3].

Критерий личностной значимости, означающий направленность содержания информационного образовательного пространства на развитие личности обучающегося, удовлетворение его познавательных потребностей, формирование его творческих способностей, социальных и коммуникативных качеств в целях подготовки к эффективной жизнедеятельности в информационном обществе. В соответствии с рассмотренной выше структурой аксиологического критерия выделим несколько уровней личностной значимости информации:

– социально-политическая значимость информации, направленная на создание условий для осознания и освоения личностью сущности и значимости гражданско-патриотических ценностей, формирование у студентов установок толерантного сознания и нравственно-правового самоконтроля;

– нравственная значимость информации, обеспечивающая формирование у студентов смысло-жизненных духовных ориентаций, потребностей к освоению и производству ценностей культуры, к соблюдению общечеловеческих норм гуманистической морали;

– учебно-профессиональная значимость информации, подразумевающая осознание ценности формирования современного научного мировоззрения и фундаментальных знаний, а также ценностей будущей профессиональной деятельности, развитие у студентов потребности в труде, как важнейшего условия достижения жизненного успеха.

Критерий эргономичности, устанавливающий максимально эффективные соотношения между информацией в ее синтаксической, семантической и прагматической определенности и материальным носителем этой информации, обладающим некими физическими характеристиками. Рассматривая информационный процесс, как форму трансляции, преобразования, хранения и использования сигналов, воплощающих информацию, следует учитывать, что «информация в нервной системе всегда связана с определенными субстратными свойствами сигнала и в этом смысле зависит от них» [4. С. 118]. Кроме того, важен учет индивидуальных психофизиологических особенностей обучающегося, позволяющий стимулировать эмоциональное восприятие информации при использовании выразительных средств современных технологий, технологии мультимедиа.

Критерий иерархичности наполнения информационного пространства, предполагающий разноуровневое, нелинейное наполнение содержания. В структуре информационного образовательного пространства можно выделить несколько уровней, на которых фильтруется информация, поступающая к личности: массовый, межличностный и внутриличностный уровни. В соответствии с этим происходит и структурирование содержания информационного образовательного пространства. На первом, наиболее общем, уровне формируются информационные образовательные ресурсы массовой направленности, без учета узкого предметного подхода. Эти ресурсы функционируют на уровне всего вуза, являются общедоступными и общезначимыми. К ним можно отнести: библиотечные фонды; электронные каталоги; файловые источники данных; информационные, моделирующие, демонстрационные и другие типы электронных средств образователь-

ного назначения; веб-сайты, а также информационное взаимодействие на уровне локальных и глобальных сетей; тестирующие, диагностирующие программы для контроля и оценки уровня знаний обучаемых; системы автоматизации процессов обработки учебного, исследовательского, демонстрационного лабораторного эксперимента. На втором уровне содержание информационного образовательного пространства дополняется предметно-вариативными компонентами, которые формируются самими педагогами и представляют собой современные учебно-методические комплексы. Они включает в себя не только традиционные, бумажные, варианты учебных пособий (учебников, рабочих тетрадей и т. п.) для обучаемых, методических материалов для учителей, но и всевозможные электронные учебно-методические материалы для всех участников образовательного процесса. На основе взаимодей-

ствия первого и второго уровня формируется индивидуальное содержание информационного образовательного пространства, которое создается самим обучаемым в процессе познавательной деятельности. В качестве примера можно привести, так называемый, электронный портфолио (е-портфолио), представляющий собой базу документов, подтверждающих результаты квалификационных работ обучаемого и их примеры, оценочные результаты и прогнозирования личных достижений.

Таким образом, отбор и структурирование содержания информационного образовательного пространства вуза, проводимые в комплексном соблюдении выделенных критериев, позволят направить образовательный процесс на формирование информационной культуры студента. При этом изменяющееся содержание информации и осознание ее значимости для личности активизирует когнитивные процессы и преобразует познавательную потребность в активную информационную деятельность.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

1. Зинченко, В. П. (при участии Горбова С. Ф., Гордеевой Н. Д.) Психологические основы педагогики [Текст] / В. П. Эльконин: Учеб. пособие. – М.: Гардарики, 2002. – 431 с.
2. Беляева, А. Взаимодействие человека и информации: возвращение смысла [Текст] / А. Беляева // *Alma Mater* (Вестник высшей школы) – 2004. – №5. – С. 26-30.
3. Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект) [Текст] / Под ред. З. И. Равкина. – М.: ИТПиО РАО, 1995. – С. 631.
4. Дубровский, Д. И. Информация, сознание, мозг [Текст] / Д. И. Дубровский: Монография. – М.: Высшая школа, 1980. – 286 с.

УДК 37.013  
ББК 74.20  
Педагогика



## СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-РАЗВИВАЮЩЕГОСЯ ПРОСТРАНСТВА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ УСТОЙЧИВОГО ЗДОРОВЬЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

О. В. Полякова

*В статье формулируются социокультурные основы формирования устойчивого здоровья у старшеклассников в аспекте нового информационного пространства. Отражены социально-педагогические условия, необходимые для успешной реализации здоровьесберегающих технологий в образовательно-развивающемся пространстве школы, направленных на формирование устойчивого здоровья учащихся старших классов общеобразовательных школ.*

### Ключевые слова

Социокультура, образовательно-развивающееся пространство, информационная культура, устойчивое здоровье

**К**онцепция модернизации российского образования, определяющая стратегию развития системы образования, предусматривает создание условий для повышения качества образования. В поисках эффективных условий в сфере инновационного образования необходима культуротворческая деятельность по программированию условий и средств формирования, сохранения и укрепления здоровья участников нового информационного пространства, приобщения их к духовным и нравственным ценностям, становления культуры поведения, навыков здорового образа жизни, социальной активности и устойчивости здоровья.

Инновационный импульс предусматривает охватывать все стороны образовательного процесса школы, ориентировать

педагогов на осуществление культуросообразного образовательного процесса, требующего решения проблемных аспектов в вопросе повышения устойчивости здоровья подрастающего поколения. Для всех учителей должно стать законом, что никакие новации, никакие интенсификации их педагогического труда не должны идти впереди становления устойчивого здоровья обучающихся.

Здоровье – это гармоничное состояние физического, психического, социального и духовного благополучия личности учащегося. К сожалению, глубокие изменения духовно-нравственных устоев общества, расточительный стиль жизни, низкий уровень культуры привели к утрате духовных ценностей и ухудшению здоровья [1].

В результате анализа проблемы, мы пришли к выводу, что ценность здоровья

участников образовательного процесса перестала восприниматься как необходимость, и поэтому идея его сохранения приобретает сейчас новый смысл. Возникла потребность в формировании ценностного отношения к здоровью у подрастающего поколения.

В настоящее время наметилось несколько направлений, ориентированных на решение данной проблемы формирования ценностного отношения к здоровью у старшеклассников. Нам представляется, что содержательными аспектами обозначенного подхода являются социальный, экономический, экологический, здравоохранительный и культурологический. «Все большую значимость приобретает педагогическая составляющая. Ее реализация предполагает обучение каждого учащегося эффективным способам поддержания здоровья, воспитания культуры здоровья на основе здоровьесберегающих технологий. Приоритетную роль при этом призвана играть школа, ибо именно она обеспечивает общеобразовательную подготовку каждого гражданина страны» [5].

Формирование здорового образа жизни у учащихся старших классов – это одно из приоритетных направлений современного образования. Каждый старшеклассник должен осознать, что здоровый образ жизни – это залог успешных личных и общественных дел.

Процесс формирования здорового образа жизни, как известно, начинается в раннем детстве. Однако особое внимание следует уделять решению этой проблемы среди старшеклассников, ибо в этом возрасте повышается критическое и требовательное отношение к себе и другим, приобретает чувство ответственности как важный жизненный смысл.

Формирование ценностного отношения к здоровью в период обучения в общеобразовательной школе имеет свои особенности, которые связаны с возрастом учащихся и окончанием обучения в

образовательном учреждении. Учащиеся старшего школьного возраста – это практически сформировавшиеся личности, которые имеют свои взгляды, принципы и идеалы. Им свойственны наблюдательность, избирательность, критичность, у них возникает активная жизненная позиция, направленная на осознание своей жизни в целом, понимание общих законов мироздания и оценку явлений реального мира. «Жизнь как отдельное уникальное явление действительности для них начинает выступать как постоянный предмет осмысления. Жизнь также ими воспринимается как важнейшая потребность человека, обеспечивающая труд, полноценное познание самого себя и окружающего мира» [7].

Таким образом, возникла объективная необходимость в создании и внедрении в образовательный процесс программ формирования здорового образа жизни, ориентированных на развитие у подрастающих поколений осознанной потребности в разумном образе жизни, основой которой выступал бы стиль адекватного поведения.

В качестве объективных обстоятельств развития полноценной личности старшеклассника, ответственной за состояние своего здоровья, выступают психолого-педагогические условия организации учебно-воспитательного процесса. Это реализация межпредметных связей, организация деятельности учителя, активизация деятельности старшеклассников. Каждое из них имеет достаточный потенциал для формирования у старшеклассников ценностного отношения к здоровью.

Наши исследования показали, что большинство преподавателей не осведомлены о принципах формирования культурообразовательных основ повышения устойчивого здоровья школьников. Будущим учителям необходимо обязательно давать дополнительное медико-педагогическое образование (культуротворческие, культурологические, культуросообразные,

природосообразные, интеллектуально-нравственные инновационные основы лечебной педагогики).

Проблемы воспитания культуры здоровья разрабатываются в педагогике достаточно давно, их исследовали как зарубежные, так и отечественные педагоги, такие как Ф. А. В. Дистервег, Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский. Современная ситуация по вопросам формирования здоровья детей, отраженная в работах Н. М. Амосова, Р. И. Айзмана, И. И. Брехмана, Э. Н. Вайнера, Э. М. Казина, В. П. Казначеева, В. В. Колбанова, Ю. П. Лисицына, Н. К. Смирнова и др., свидетельствует о том, что существуют группы детей, которые предпочитают как здоровый стиль поведения, так и поведение с риском для здоровья, так как у них не сформирована ценностно-мотивационная сфера личности.

Анализ научной литературы по данной проблеме показал, что значительная часть учителей осуществляет профессиональную деятельность в состоянии напряжения адаптационных механизмов или их срыва, что многие не выделяют здоровье как приоритетную личностную ценность, не владеют методами самодиагностики и саморегуляции состояний, не обладают системой знаний о здоровье, комплексом навыков и технологий сохранения и развития здоровья ученика и собственного здоровья. Отношение к здоровью субъектов педагогического процесса имеет большое значение и в связи с тем, что образовательные учреждения являются важнейшим звеном социализации детей, где среди других ценностей формируется мотивация к сохранению своего здоровья и здоровья окружающих.

Впервые беспокойство о здоровье детей, стремительное его падение в системе образования было прослежено в научных трудах И. Г. Песталоцци [10] ещё в 1805 г., в которых говорится о том, что «при традиционных формах обучения происходит «удушение» развития детей,

«убийство» их здоровья».

Вопросами охраны здоровья активно занимались первые русские профессора-энциклопедисты (С. Г. Забелин, Н. М. Максимович-Амбодик, С. Ели, А. П. Протасов). В своих работах они заложили основы физического воспитания и закаливания, питания и гигиены детей. В образовательных учреждениях их идеи развивали такие общественные деятели, как И. И. Бецкой, Н. И. Новиков, А. Н. Радищев. Так, И. И. Бецкой выдвинул идею о закрытых учебных заведениях, где были бы созданы все необходимые условия для развития ребенка – и это было здоровое поколение. Н. И. Новиков ставит вопрос о гармоническом сочетании умственного, физического образования и их объеме в зависимости от возраста ребенка.

Проблемы сохранения здоровья учащихся стали особенно актуальными на современном этапе. Кризисные явления в обществе способствовали изменению мотивации образовательной деятельности у учащихся, снизили их творческую активность, замедлили их физическое и психическое развитие, вызвали отклонения в их социальном поведении.

Важно осознавать, что образование и здоровье учащихся выступают как основы полноценного, гармоничного и всестороннего развития личности в соответствии с ее физическими, психическими и духовными возможностями. Это должна быть личность, которая не только понимает ценность здоровья, но и поддерживает его во благо собственной жизни, семьи и общества.

В создавшейся обстановке естественным стало активное использование педагогических технологий, нацеленных на охрану здоровья школьников. По словам Н. К. Смирнова, «здоровьесберегающие образовательные технологии - это системный подход к обучению и воспитанию, построенный на стремлении педагога не нанести ущерб здоровью учащихся» [13]. Под здоровьесберегающей образователь-



ной технологией К. Петров [11] понимает «систему, создающую максимально возможные условия для сохранения, укрепления и развития духовного, эмоционального, интеллектуального, личностного и физического здоровья всех субъектов образования (учащихся, педагогов и др.). В эту систему входит:

1. Использование данных мониторинга состояния здоровья учащихся, проводимого медицинскими работниками, и собственных наблюдений в процессе реализации образовательной технологии, ее коррекция в соответствии с имеющимися данными.

2. Учет особенностей возрастного развития школьников и разработка образовательной стратегии, соответствующей особенностям памяти, мышления, работоспособности, активности и т. д. учащихся данной возрастной группы.

3. Создание благоприятного эмоционально-психологического климата в процессе реализации технологии.

4. Использование разнообразных видов здоровьесберегающей деятельности учащихся, направленных на сохранение и повышение резервов здоровья, работоспособности».

В ходе нашего исследования выявлено, что подходы к проблеме сохранения и развития здоровья школьников характеризуются рядом противоречий между: потребностью общества в формировании здорового поколения и реальными условиями жизни и обучения учащихся; низким уровнем состояния здоровья обучающихся и недостаточной подготовленностью работников образовательного учреждения к сохранению и укреплению здоровья детей. Учитывая сложившиеся противоречия между общественной потребностью в здоровой личности, в ведении каждым членом общества здорового образа жизни и недостаточной разработанностью условий и технологий формирования такой личности, начиная со школы, данное исследование весьма актуально.

Рассматриваемое нами понятие устойчивого здоровья представляет собой модернизацию постоянно развивающихся культуротворческих социокультурных приоритетов в условиях современного общества с присущими ему особенностями здоровьесберегающих, духовно-нравственных качеств личности с целью сохранения, укрепления и повышения культуры здорового образа жизнедеятельности подрастающего поколения.

В ходе проведенного нами исследования мы пришли к выводу, что формирование у старшеклассников устойчивого здоровья в аспекте социокультурных основ образовательно-развивающегося пространства может быть успешным, если будет определено научное программно-содержательное обеспечение по формированию устойчивого здоровья старшеклассников в образовательно-развивающем пространстве школы; создана эффективная модель здоровьесберегающей среды как многоплановой целостной системы, способствующей формированию у старшеклассников ценностного отношения к здоровью как основополагающего приоритета человека, стимулирующего рефлексивную деятельность и осознание личной ответственности за свое здоровье; концептуальные механизмы культуросозидающих и эволюционирующих систем направлены на специальные образовательно-развивающие процессы медико-педагогической интериоризации социокультурных ценностей в аспекте организации повышения здоровьесберегающей жизнедеятельности старшеклассников с учетом существенной модернизации природосообразных, культуросозидающих, интеллектуально-нравственных установок.

Нами было спроектировано новое научное содержание социокультурных основ с целью повышения здоровья старшеклассников в образовательно-развивающем пространстве современного общества, а также в ходе опытно-исследовательской работы определены оптимальные социально-педагогические условия,

обеспечивающие становление у старшеклассников устойчивого здоровья.

Методологическую базу исследования составили системный, интегративный и личностно-деятельный подходы к здоровьесберегающей деятельности обучающихся, положения о взаимосвязи и взаимообусловленности явлений, в частности, социально-экономических и природно-климатических факторов. Исходные теоретические положения исследования обеспечили труды ученых (Э. Ф. Зеер, М. М. Поташник, Н. А. Селезнева, А. И. Субетто, С. Е. Шишов и др.), разработки в области физического воспитания (М. Я. Виленский, П. Ф. Лесгафт, Л. П. Матвеев, Ж. К. Холодов и др.); концепция здорового образа жизни (В. К. Бальсевич, И. И. Брехман, Л. И. Лубышева и др.); принципы моделирования педагогических систем (И. В. Блауберг, Н. В. Кузьмина, Ф. Ф. Королёв, Э. Г. Юдин и др.); положения о целостности образовательного процесса (Б. Т. Лихачев, В. Я. Ляудис, Л. И. Новикова, А. И. Мищенко, В. А. Слостенко и др.); об аксиологической (И. Д. Багаева, Е. В. Бондаревская, И. Ф. Исаев, М. В. Кларин, Н. С. Розов, Е. Г. Силаева, Е. Н. Шиянов и др.); субъектной (С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, Е. Н. Волкова, В. А. Петровский, В. И. Слободчиков и др.); индивидуально-творческой (В. И. Андреев, В. В. Грачёв, В. И. Загвязинский, В. А. Кан-Калик, Н. Г. Руденко, В. Г. Максимов, Н. Д. Никандров и др.) обусловленности профессиональных компонентов культуры и менталитета.

Опираясь на работы ученых многих лет по проблеме формирования культуры здоровья в школьном возрасте, нами была разработана теоретическая модель становления устойчивого здоровья старшеклассников средствами культуросообразных, природосообразных, менталеобразующих функций в новом информационном пространстве на основе комплексного системного анализа и личностно-деятельностного проектирования нового со-

держания образования; были определены этапы, методы, приемы формирования устойчивого здоровья у учащихся старших классов. Так же, в результате проведения исследования по поставленной проблеме, были сформулированы общедидактические требования к организации специальных, целесообразных социокультурных приоритетов образовательного пространства школы в аспекте становления у старшеклассников устойчивого здоровья – это и создание комфортной гуманитарной организации здоровой жизнедеятельности школьников и внедрение эталонных культуротворческих механизмов становления культуры здоровья.

Таким образом, исследуя поставленную проблему, мы пришли к выводу, что улучшить образовательно-развивающую систему повышения здоровья школьников можно с учетом изменения мотивационно-смысловых доминант сознания, усиливающих индивидуально - личностные переживания культурной идентичности и проявляющихся на основе диалогового взаимодействия с субъектами образования. Разработанная психолого-педагогическая характеристика модели формирования устойчивого здоровья старшеклассников дополнит теоретические представления в аспекте становления устойчивого здоровья старшеклассников.

В ходе нашего исследования выявлена зависимость педагогического проектирования, педагогических технологий при становлении устойчивого здоровья у учащихся старших классов в образовательно-развивающем пространстве школы и разработана модель формирования культуры здоровья у старших школьников средствами культуросообразных, природосообразных, менталеобразующих функций в новом информационном пространстве.

Подводя итог проведенной исследовательской работы, можно сказать, что эффективность в формировании личности, ответственной за свое здоровье и здоровье других людей может быть достигнута

только в том случае, если будут задействованы разные специалисты сферы образования, здравоохранения и физической культуры. Активизация разных видов деятельности старшеклассников также является важным педагогическим условием. Она влияет на становление у них ценностного отношения к здоровью. Для этого педагоги должны побуждать учащихся к физкультурно-оздоровительной деятельности, выполнению исследовательской работы, участию в деловых и ролевых играх, а также к практическим действиям по улучшению состояния окружающей среды. Они выступают основными формами, с помощью которых школьники получают возможность осуществлять важ-

нейшие виды деятельности – познавательную, исследовательскую, ценностно-ориентационную, эстетическую, этическую и коммуникативную. Определенную роль в здоровьесберегающей подготовке необходимо отнести использованию компьютерных технологий (поиск информации о здоровье и его ценностях в Интернете, составление выступлений и проектов о способах сохранения здоровья – такая работа положительно влияет на организацию мыслительной деятельности старшеклассников и сохранению здоровья на основе ценностного содержания.).

Таким образом, только согласованная реализация всех педагогических условий позволяет успешно достигнуть главной цели формирования ценностного отношения к здоровью – ответственности школь-

### ПРИМЕЧАНИЯ

1. Агаджанян Н. А. Экология и здоровье как ценности / Н. А. Агаджанян. // Журнал прикладной психологии. – 2003. – № 1. – С. 60–62.
2. Амосов Н. М. Раздумья о здоровье. 2-ое издание. – Свердловск: Уральское кн. изд., 1987. – 64 с.
3. Борисова И. П. Обеспечение здоровьесберегающих технологий в школе // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2005. – №10. – С.84-92.
4. Воспитание детей в школе: Новые подходы и новые технологии / Под ред. Н. Е. Щурковой. – М., 1998. – 208 с.
5. Зотова Ф. Р. Здоровьесбережение школьников в процессе обучения: проблемы и пути решения / Ф. Р. Зотова. – Набережные Челны: РИО КамГИФК, 2005. – 164 с.
6. Здоровьесберегающая деятельность школы в учебно-воспитательном процессе: проблемы и пути их решения // Школа. – 2005. – №3. – С.52-87.
7. Круглов Б. С. Психологические основы формирования личности / под ред. И. В. Дубровиной, Н. Н. Толстых. – М.: Деп. в ОЦНИ «Школа и педагогика», 1986. – С. 86–149.
8. О новых подходах к вопросам сохранения здоровья учащихся в инновационном образовательном учреждении: Учебно-методическое пособие / Под ред. В. Ф. Лехтман. – Челябинск: ЧПГУ, 1999. – 91 с.
9. Педагогика здоровья. – М.: Педагогика, 1990. – 288 с.
10. Песталотци И. Г. Избранные педагогические произведения. В 3-х томах. – Т. 1. – М., 1961. – 720 с.
11. Петров К. Здоровьесберегающая деятельность в школе // Воспитание школьников. – 2005. – №2. – С. 19-22.
12. Пужаева Е. З., Соколова И. Ю., Чупаха И. В. Здоровьесберегающие технологии в образовательно-воспитательном процессе. – Самара: Изд-во «Илекса», 2006. – 400 с.
13. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе. – М.: АПК и ПРО, 2002. – 121с.
14. Тараканова Л. А. Здоровьесберегающие технологии // Завуч. – 2002. – №2. – С. 120-128.



УДК 378  
ББК 74.58

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ВУЗЕ

А. В. Привалова

*В статье рассмотрена проблема эстетического воспитания, как фактор гуманизации педагогического процесса в системе высшего образования. Нами выявлены основные педагогические условия эстетического воспитания, обоснована необходимость эстетизации воспитательной среды в современных вузах для подготовки разносторонне развитой личности будущего конкурентоспособного специалиста с высшим профессиональным образованием.*

### Ключевые слова

Эстетическое воспитание, гуманизация воспитательного процесса, условия эстетического воспитания в вузе, формы воспитания в вузе

Представление о воспитании как управлении развитием личности стало значительным шагом в гуманизации процесса воспитания. Это означает, что воспитание должно иметь целью и главным предметом воспитательной деятельности ценностно-смысловое развитие, показателями которого выступают социокультурная, духовно-нравственная, гражданская и личностная зрелость. Соответственно этим видам зрелости мы выстроили систему обеспечивающих (базовых) воспитательных процессов, составляющих содержание современного воспитания:

- культурная идентификация, т. е. восприятие культурных способностей и свойств личности, актуализация чувства принадлежности к определенной культуре и оказание помощи в обретении им

черт человека национальной культуры;

- социализация, т. е. вхождение человека в жизнь общества, его взросление, освоение различных способов жизнедеятельности и жизнетворчества, развитие его духовных и практических потребностей, формирование «концепции жизни», осуществление жизненного самоопределения;

- духовно-нравственное развитие личности, т. е. овладение общечеловеческими нормами нравственности, формирование внутренней системы нравственных регуляторов поведения (совести, чести, собственного достоинства, долга и др.), способности делать выбор между добром и злом, измерять гуманистическими критериями свои поступки и поведение;

- индивидуализация, т. е. поддержка индивидуальности, самобытности личности, развитие ее творческого потенциала,

становление личностного образа.

Чтобы личностный образ состоялся, жизнь должна отличаться историзмом, культурной событийностью, духовной целостностью и эстетическим оформлением. Проектирование личностного образа предполагает проектирование образа жизни в определенной эстетической, культурной и событийной среде. Поэтому основное поле деятельности учебно-воспитательных учреждений любого уровня и типа – это создание культурной среды развития личности и оказание ему помощи в нахождении своего места в ней, включение в процессы организации среды своей жизнедеятельности и овладения способами культурной самореализации в ней.

Для проявления сознательности, ответственности, активности человеку необходимо воспитательное пространство, где он имел бы возможность автономизироваться, выбирать, оценивать, совершать поступки, отстаивать свое мнение, утверждать себя. Впервые в педагогической литературе образовательное пространство рассматривалось как педагогическая категория М.Я.Виленским и Е.В.Мещеряковой. На сегодняшний день сущность образовательного пространства рассматривается в трудах отечественных ученых-педагогов (В.И.Гинецинского, А.Я.Данилюка, Л.И.Новиковой, Г.Н.Сериковой), ряд исследователей анализируют дидактическое пространство (Т.И.Белова), воспитательное пространство (Н.Л.Селиванова), социальное пространство (А.В.Сперанский), информационное пространство (Е.Г.Торина), развитие технологий обучения в образовательном пространстве (М.И.Шенцева), пространство понимания (И.В.Соловьева).

Проанализировав имеющиеся подходы мы выявили, что воспитательная среда рассматривается как освоенная среда (природная, культурная, социальная, информационная), приспособленная для решения воспитательных задач. Нами было выявлено наиболее общее определение,

отражающее новые реалии воспитания в современном мире. Воспитательная среда – это совокупность социально ценностных, влияющих на развитие личности и содействующих вхождению ее в современную культуру обстоятельств, окружающих воспитательный процесс. Среда, как фактор воспитания личности, включает в себя совокупность субъектно-субъектных отношений, осуществляющихся по нашему мнению в художественно-эстетической среде, социально-предметной среде, коллективе, как важном микросоциуме развития личности. Основопологающим в организации воспитательной среды является учет художественно-эстетического содержания воспитательного процесса. Два других же направления развития воспитательной среды являются составляющими первого. Таким образом, под эстетизацией воспитательной среды в высшей школе мы понимаем – изменение социально-предметной среды и коллектива в рамках эстетической направленности. Социально-предметная среда вуза и ее эстетизация находится в сфере деятельности преподавателей и студентов. И те, и другие могут быть как организаторами, так и участниками этого процесса. Сообразно нашей концепции эстетизация воспитательной среды в вузе должны реализовываться через несколько направлений: эстетическое оформление образовательной и воспитательной среды; ознакомление студентов с произведениями искусства как продуктами отечественной и мировой художественной культуры; развитие художественного творчества и способностей студентов при реализации различных форм воспитания. Каждое из этих направлений требует реализации их определенными специалистами в той или иной области:

- эстетическое оформление образовательной и воспитательной среды – дизайнеры, стилисты, декораторы, проектировщики, оформители учебных помещений, при материальной поддержке ректората

вуза, профсоюзной организации студентов и сотрудников вуза;

- ознакомление студентов с произведениями искусства - педагогический состав вуза в учебном процессе, не зависимо от дисциплины, в рамках гуманитаризации высшего образования;

- развитие художественного творчества и способностей студентов – руководители, кружков, секций, студий, создаваемых при высшем учебном заведении, проректор по воспитательной работе, заместители деканов по воспитательной работе, студенческий клуб.

Основная же проблема по нашему мнению сводится к организации, упорядочиванию и тем самым повышению эффективности совместной деятельности всех этих специалистов. Их знания, умения и навыки в их гармоничном синтезе являются предпосылкой формирования воспитательного пространства вуза с точки зрения гуманистического подхода и эстетической направленности.

Основу процесса эстетизации воспитательной среды составляет реализация одного из традиционных педагогических принципов - принципа культуросообразности воспитания в его современном прочтении, который определяет отношение между воспитанием и культурой как средой, растящей и питающей личность, а также отношение между воспитанием и личностью как человеком культуры. Это означает, что культурное ядро содержания воспитания должны составлять универсальные общечеловеческие, общенациональные и региональные ценности культуры, а отношение к ребенку определяться, исходя из его понимания как свободной, целостной личности, способной по мере своего культурного развития к самостоятельному выбору ценностей, самоопределению в мире культуры и творческой самореализации, что соответствует образовательной гуманистической парадигме.

У гуманистического воспитания и культурологического образования общие цели,

общие методологические основания, общие принципы. Единство их состоит еще и в том, что своим содержанием они закладывают базовые, фундаментальные основы культуры личности: умственной, нравственной, экологической, эстетической, экономической, правовой и других ее сторон.

Выявление основных условий эстетизации воспитательной среды – одна из главных проблем современной педагогики. Приоритетное значение в процессе эстетизации воспитательной среды придается изучению культуры и человека как ее субъекта. Для решения этой проблемы, как одно из педагогических условий эстетизации воспитательной среды, мы предлагаем ввести в учебный процесс ввести некоторое количество дисциплин на уровне спецкурсов для студентов всех специальностей вуза. Такими дисциплинами могут быть: эстетика и основы эстетического воспитания, эстетика жизни, дизайн, искусствоведение, мировая художественная культура, техническое и художественное творчество и др. Современная методическая литература уже имеет подобные разработки таких спецкурсов для высшей школы. Необходимо отметить, что далеко не во всех современных вузах преподаются такие спецкурсы, даже в рамках вариативного компонента государственного стандарта высшего образования. Создание же в вузе благоприятных демократических условий реализации свободы и прав личности для ее развития – одно из главных условий гуманизации образовательного процесса: учащийся является центральной фигурой в процессе обучения и воспитания.

Современное содержание образования характеризуется тенденциями к энциклопедичности, интеграции знаний. Необходимо отметить, некоторую нехватку гуманистической и эстетической направленности в нем. Для преодоления этого необходимо изменение и обновление содержания и структуры образования с

помощью введения исторической перспективы при изложении дисциплин различного профиля, реализации внутрикурсовых и особенно межпредметных связей и др. Особое внимание должно уделяться развитию культурологического и исторического мышления студентов, проблемному видению и познанию мира, интеграции знаний в целостную систему. Особенно на это стоит обратить внимание в процессе преподавания дисциплин технического и естественно-научного областей. Современная же практика показывает, что преподавание гуманитарных наук в основном не имеет прикладного характера и очень отдалено от реальной жизни современных студентов.

Еще одним немаловажным условием эстетизации воспитательной среды в вузе является изменение методики преподавания некоторых предметов. Постоянная демонстрация реализации законов красоты: пользы, надежности, совершенство форм и линий, при исследовании любого объекта. На любом занятии необходимо добиваться органического слияния искусства и науки. Можно отметить, что далеко не все преподаватели высших учебных заведений готовы содержательно изменить наполнение своих лекций и практик. Отсюда возникает еще одно условие эстетизации воспитательной среды – переподготовка педагогических кадров в рамках современной гуманистической образовательной парадигмы таким образом, чтобы они могли принять гуманистические педагогические ценности, как ориентиры в своей профессиональной деятельности. Ориентация на гуманистическую парадигму в образовании ещё не осмыслена преподавателями вуза до конца, многие не могут определить характерные особенности данной парадигмы. Проблема подготовки преподавателя высшей школы к преподаванию различных дисциплин стоит сегодня остро, к выполняемой ими воспитательной деятельности их

практически не готовят, за исключением может быть только преподавателей педагогики и психологии. На сегодняшний день существует множество программ повышения квалификации педагогов высшей школы, к сожалению, лишь некоторые из них ставят гуманистическую направленность во главу угла. Можно даже говорить о том, что за последние несколько лет на территории Российской Федерации практически не было курсов повышения квалификации для педагогов высшей школы по воспитательной тематике, за исключением тех, которые касались проблем кураторской работы и развития самоуправления студентов. Можно с уверенностью утверждать, что необходимость гуманизации деятельности преподавателя высшей школы обусловлена возрастающими требованиями к уровню общекультурной и специальной подготовки не только самого педагога, но и выпускников вузов.

Проведение эстетически направленных внеучебных занятий – это условие, способствующее эстетизации не только каждого, кто их посещает, но и в целом всей воспитательной среды. Тематика этих занятий может быть разнообразна: от истории различных эстетических направлений и школ, до необходимости современной эстетики для человека, идущего в ногу со временем (dress-code, современный молодежный и профессиональный слэнг и др.). Проведенные нами исследования показывают, что желание посещать такого рода занятия проявляют более 60 % студентов. Тем более, практика доказывает, что разнообразная внеучебная деятельность способствует более разностороннему раскрытию способностей личности, которые не всегда удается рассмотреть в учебное время. В высшей школе внеучебная деятельность способствует самореализации личности, повышению ее самооценки, уверенности в себе, положительному восприятию самого себя. Таким образом, внеучебная деятельность

является самостоятельной сферой воспитательной работы, осуществляемой во взаимосвязи с воспитанием в процессе аудиторной работы.

Проблема выбора формы воспитательной работы – одна из острых проблем, особенно для высшей школы и еще одно условие эстетизации воспитательной среды. Большинство педагогов на практике считают, что студенты могут самостоятельно организовать любое мероприятие, воспитательное дело, провести любую игру. Многообразие форм и необходимость постоянного их обновления в практике также обуславливает существование проблемы выбора формы воспитательной работы. При ее решении целесообразно руководствоваться следующими положениями: учесть воспитательные задачи, которые определены на очередной период работы, каждая форма работы должна способствовать решению этих задач; на основе задач определить содержание работы, основные виды деятельности; составить набор возможных способов реализации намеченных задач, форм работы с учетом принципов организации воспитания, возможностей, подготовленности студентов и преподавателей, их интересов, потребностей, материальной базы вуза, внешних условий (культурные центры, производственное окружение); организовать поиск форм работы на основе коллективного целеполагания, при этом продумав способы обогащения опыта студентов новыми идеями, формами; в процессе поиска и выбора важно обеспечить непротиворечивость содержания и форм воспитательной работы.

Развивающая функция воспитательной работы заключается в выявлении скрытых способностей, развитии склонностей, интересов личности, выявив которые можно более эффективно создавать такие условия, в которых открываются новые возможности, что соответствует гуманистической парадигме. В воспитательной

практике имеется множество разнообразных форм работы. Путем выделения преобладающего, главного компонента воспитательного дела нами была предпринята попытка классифицировать формы воспитательной работы для высшей школы. Мы выделили пять типов форм воспитательной работы в вузе: словесно-логические, образно-художественные, трудовые, игровые, психологические.

Основным средством словесно-логической формы воспитательной работы является беседа, вызывающая ответные эмоции субъектов взаимодействия. К этому типу форм относятся беседы на самые разные темы, дискуссии, собрания, конференции, лекции и прочее. Главное здесь – обмен информацией, обсуждение проблем.

Главным средством образно-художественной формы воспитательной работы в вузе является совместное, преимущественно эстетическое переживание. Первостепенное значение – вызвать сильные, глубокие и облагораживающие эмоции, подобных тем, которые люди испытывают в театре, на праздниках, в других сходных ситуациях.

Трудовые формы воспитательной работы положительно воздействует на людей как в рамках совместной работы, так и в различной другой деятельности, любом труде. В современных вузах в рамках трудовой формы воспитательной работы реализуются проекты создания информационного центра, экологических, строительных и педагогических отрядов, работа в органах самоуправления (Молодежный парламент), общественных движениях и организациях.

Игровые (досуговые) формы работы – это не только сами игры, но и совместный отдых, содержательные развлечения. Игры могут быть спортивные, познавательные, соревновательные, конкурсные. Все они, равно как и выше названные типы форм воспитательной работы, нередко, содержат различные средства воздействия: слово, образ, чувства, работу.



Особое внимание следует обратить, на психологические формы работы с учащимися. Основными средствами здесь являются элементы психологического тренинга, методы практической психологии, индивидуальной и групповой психотерапии. Это лекции, беседы, дискуссии, психологические упражнения, консультации.

Основные формы воспитания, проводимые в высших учебных заведениях похожи и являются традиционными для вузов всей страны: общероссийские, региональные и областные научно-практические конференции; Слет отличников, День факультета, День знаний, Посвящение первокурсников в студенты, фестиваль студенческого творчества «Весна студенческая», День выпуска из Университета, Международный день студента; мероприятия, посвященные таким праздничным датам: Дню Св. Валентина, Дню защитника Отечества, 8 марта, Дню весны и труда, Дню Победы, Дню защиты детей, а также Рождественские и новогодние мероприятия; к ним добавляются внутривузовские праздники: Дни открытых дверей, юбилеи вузов, юбилеи факультетов. При проведении этих дел и мероприятий изменяется лишь организационная форма, в то время как суть их остается одна.

В связи с этим особого внимания заслуживает разработанная нами новая форма работы в вузе Выездная школа клуба творческой молодежи, в рамках которой одновременно реализуются все пять типов форм воспитательной работы в вузе: словесно-логические, образно-художественные, трудовые, игровые, психологические. Больше того, при проведении такой школы возможна реализация современных направлений работы вуза таких как имитационное моделирование реальных профессиональных педагогических задач, решение которых связано с анализом конкретных ситуаций, дискуссиями, ролевыми и деятельностными играми, психолого-педагогическим тренингами, что в современных условиях необходимо

для профессионального становления и воспитания студентов.

Необходимо отметить, что воспитательное значение имеет сама форма работы и сам факт сотрудничества преподавателей и студентов в культурной реализации досуга. В творческом процессе раскрывается богатство личности преподавателя и студента, а это эффективно влияет на молодежь. Студенты видят на примере таких преподавателей, как может реализовать себя человек не только в профессии, но и в жизни вообще, что является одним из главных направлений работы высшей школы в подготовке конкурентоспособного специалиста. Темы школ могут быть совершенно разные: «Повышение уровня профессионализма студентов-выпускников», «Коммуникативная культура современной молодежи», «Молодежь и политика», «Диалог с властью», «Бизнес-технологии», «Эстетическое воспитание в молодежной субкультуре» и другие. Ядром всех Выездных школ клуба творческой молодежи является эстетический компонент.

Еще одним условием эстетизации воспитательной среды вуза является - создание многосторонней системы секций и кружков. В большинство воспитательных систем вузов в России включены только такие направления кружковой работы как музыкальное (чаще всего - хоровое или вокальное исполнение) и танцевальное (несколько танцевальных коллективов, чаще всего народного или современного танца). В идеале такая система должна включать все направления эстетики и творчества: литература, кино, музыка, изобразительное искусство, театр и др.

Сегодня необходимость создания эстетической воспитательной среды разного уровня очевидна, так как именно она позволит максимально привлечь различные позитивные общественные силы к проблемам воспитания, повысит их роль и ответственность в этом деле, выведет воспитание за рамки учебных заведений.

**ПРИМЕЧАНИЯ**

1. Бартоломей, А. А. Воспитательная работа в вузах России в новых условиях / А. А. Бартоломей, М. Б. Немировский, В. Н. Стогний. – М., 1997.
2. Выгодский, Л. В. Анализ эстетической реакции. Собрание трудов. Научная редакция В. В. Иванова, И. В. Пешкова. – М.: Лабиринт, 2001.
3. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описаниях их авторов и исследователей) / Ред. – сост. Е. И. Соколова / Под общей ред. Н. А. Селивановой. – М.: Педагогическое общество России, 1998.
4. Иванова, М. В. Воспитание и вузовский образовательный процесс / М. В. Иванова. – Томск, 2003.
5. Подлиняев, О. Л. Некоторые подходы к проблеме становления личности в педагогике / О. Л. Подлиняев, Е. Л. Федотова, А. С. Косогова. – Иркутск: ИГПУ, 1997.



УДК 378  
ББК 74.58  
Общая педагогика

## ПУТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

А. Ю. Филатов

*В статье приведен анализ подходов к организации воспитательной работы в военных вузах. Показаны основные аспекты воспитательной работы, наличие которых определяет развитие разносторонней личности курсанта. Указаны возможности различных дисциплин в формировании у курсантов необходимых профессиональных качеств. Сделан вывод о том, что реализация воспитательного потенциала образовательного процесса вуза зависит от соблюдения ряда педагогических условий.*

### Ключевые слова

Воспитательная работа, содержание воспитания, аспект воспитательной работы, воспитательный потенциал, воспитательные возможности, методика воспитания

**В**оспитание рассматривается как сложное и специфическое социальное явление, направленное на передачу социального, жизненного опыта от поколения к поколению людей, на подготовку человека к жизни, к выполнению общественных и профессиональных обязанностей.

В военном вузе это процесс целенаправленного, систематического воздействия на психику личности, психологию коллектива с целью формирования у курсанта (слушателя) необходимых общих (базовых) и специфических (профессиональных) качеств и стремления к самосовершенствованию.

Воспитательная работа в вузе проводится с учетом требований принципов воспитания, которые выступают как исход-

ные педагогические положения. Принципы воспитания в военном вузе сформулированы на основе выявленных закономерностей и военно-педагогической практики, руководящих документов МО РФ и командующих родов войск, определяющих требования к организации и методике воспитательной работы с курсантами и слушателями военно-учебных заведений. Основными принципами воспитательной работы в военном вузе являются:

- целеустремленность всех воспитательных воздействий и влияний;
- гуманизм и демократизм в решении задач всестороннего и гармоничного развития каждого участника воспитательного процесса;
- уважительное отношение к личности;
- индивидуальный и дифференциро-

ванный подход к личности, учебной группе (взводу);

- единство, согласованность и преемственность воспитательных воздействий;

- целенаправленное стимулирование воспитательной деятельности;

- гражданско-патриотическая и профессиональная направленность воспитания;

- воспитание субъектов и объектов воспитательного процесса в различных видах деятельности (учебно-познавательной, служебной и др);

- воспитание в коллективе и через коллектив путем создания в нем атмосферы взаимопонимания, товарищества, социальной справедливости и высокой культуры взаимоотношений;

- обеспечение в процессе воспитания единства слова и дела, научной теории и практики;

- обеспечение единства воспитания, самовоспитания и перевоспитания;

- комплексный подход к воспитанию с учетом функционирования всех его элементов.

Анализ практики воспитательной работы в ряде вузов показывает, что не все воспитатели (офицеры курсантских подразделений, некоторые преподаватели с небольшим опытом и стажем педагогической деятельности) руководствуются в воспитании требованиями принципов. Опросы, анкетирование, индивидуальные беседы показали, что более 20% респондентов отличают случаи неуважительного отношения к ним со стороны офицеров-руководителей, 32% опрошенных считают, что не всегда соблюдается принцип социальной справедливости, критика проступков, нарушений курсантов не всегда носит объективный характер. Поэтому одной из важных задач в вузе является формирование и совершенствование у офицеров всех категорий педагогической культуры, культуры обращения с подчиненными.

В воспитательной работе в вузе выделяются три ее основных аспекта: *орга-*

*низационный, содержательный и методический.*

Организация воспитательной работы предполагает планирование воспитательных воздействий, постановку задач воспитательного характера, контроль деятельности и поведения, оценку действий и поступков.

Под руководством начальника вуза воспитательную работу организуют и проводят начальники отделов, факультетов, служб, курсовые офицеры, командование подразделений обеспечения, преподавательский состав всех без исключения кафедр. Они осуществляют воспитание курсантов, прапорщиков и сержантов в соответствии с комплексным (перспективным) планом воспитательной работы вуза на каждый год обучения, с военно-профессиональным предназначением; прививают им практические навыки и умения воспитательской работы с учетом их способностей, склонностей и увлечений; готовят и проводят воспитательные мероприятия.

Важным аспектом воспитательной работы является ее содержание: комплекс идей, взглядов, теорий из различных областей науки, на основе которого у курсантов формируются и развиваются мировоззрение, убеждения, ценностные ориентиры, важные военно-профессиональные качества. Содержание воспитания курсантов вуза включает в себя следующие направления: военно-профессиональное, патриотическое, нравственное, правовое, экономическое, интернациональное, экологическое, эстетическое, физическое, половое и др. Главное состоит в том, чтобы обеспечить комплексный подход в реализации основных направлений воспитания с целью формирования всесторонней и гармонично развитой личности курсанта.

Особенностью воспитательного процесса в военном вузе является система методов воспитательного воздействия (влияния). Эта система включает в себя:

- методы изучения объекта воспитания;
- методы непосредственного воздействия и опосредованного влияния;
- методы организации воспитательных воздействий (влияний);
- методы организации самовоспитания.

*Методы изучения объекта-субъекта воспитания:* целенаправленное наблюдение; биографический метод; изучение личности по документам; анализ практической деятельности; тестовые методики; изучение и анализ независимых характеристик; письменные и устные опросы; познавательные индивидуальные и групповые беседы и др.

В военном вузе для изучения объекта воспитания имеется значительно больше возможностей, чем в гражданском. Этому способствует сама специфика военного образовательного учреждения. Командиры имеют возможность постоянно понаблюдать (изучать) своих подчиненных, тогда как в гражданском вузе студенты общаются с преподавателями в основном только в ходе учебных занятий. Командиры подразделений, особенно командиры взводов, которые наиболее тесно контактируют с курсантами, предварительно изучают своих подчиненных по личным делам, в которых имеются подробные характеристики, биография, результаты обучения в средней школе, результаты медицинского обследования. С абитуриентами, поступающими в военный вуз, работает группа профессионально-психологического отбора (ППО), которая дает свою характеристику и рекомендации о зачислении. Все эти материалы дают предварительное представление о личности курсанта. Проведенные исследования показали, что первоначальное представление о личности обучаемого, полученное по документам, очень часто не совпадает с реальным положением дел. Примерно в 70% случаев характеристики, выданные школой или средним специальным учеб-

ным заведением не соответствуют тому, что реально представляет собой курсант. Объяснить такое положение дел можно следующими причинами:

- не хотят испортить дальнейшую судьбу молодого человека;
- «он плохой, но армия – суровая школа, она его исправит»;
- характеристика пишется по чьей-то просьбе и ряду других причин.

Целенаправленное наблюдение за обучаемыми, анализ их практической деятельности проводится командирами подразделений постоянно в процессе выполнения курсантами их служебных обязанностей. Ценную информацию дает анализ и изучения независимых характеристик, которые командир может получить в результате общения с преподавателями, ведущими занятия в подразделениях. Более глубоко изучить объект воспитания помогают тестовые методики, письменные и устные опросы, беседы.

На основании информации, полученной в процессе изучения объекта воспитания, могут быть определены методы непосредственного воздействия и опосредованного влияния, которые можно разделить на три группы:

- методы преимущественного воздействия (влиянии) на сознание и подсознание (убеждение, внушение, пример);
- методы преимущественного формирования привычек поведения (упражнения, поручения, включение в различные виды деятельности);
- методы преимущественного стимулирующего воздействия (критика, принуждение, наказание).

Применение этих методов предоставляет воспитателю широкое поле деятельности. Использование методов определяется целями и задачами воспитания, уровнем развития и индивидуально психологическими особенностями курсантов, сложившимися условиями и обстоятельствами, педагогическим и методическим мастерством воспитателей. В

применении методов воздействия необходимо соблюдать некоторые условия: не допускать необъективности в оценке действий; применять методы, оказывающие наибольшее воспитательное воздействие; не увлекаться в применении методов наказания (28% респондентов из числа офицеров курсантских подразделений признают, что часто методы наказания считают главными и основными в воспитании курсантов).

Основное внимание следует уделять воспитанию курсантов (слушателей) военных вузов в процессе занятий по их профессиональной подготовке.

Важным путем реализации воспитательного потенциала в образовательном процессе вуза является обеспечение единства обучения и воспитания, реализации принципа воспитывающего обучения. Современная отечественная педагогическая теория рассматривает обучение и воспитание в единстве; это предполагает не отрицание специфики обучения и воспитания, а глубокое познание сущности, функций, организации, средств, форм и методов обучения и воспитания. Понимание сущности воспитывающего обучения является важнейшим условием реализации принципа единства обучения и воспитания, достижения высокой результативности воспитательных воздействий в образовательном процессе вуза. Научно-методическим и воспитательным центром являются кафедры вуза.

Воспитательные возможности кафедр должны складываться из следующих наиболее важных составляющих.

1. Воспитательные возможности учебных дисциплин, преподаваемых на кафедрах. Каждая наука имеет свои, присущие именно ей возможности. Они, в свою очередь, складываются из информационной части (содержание науки) и совокупности видов учебных занятий, которые обеспечивают изучение этой науки.

2. Воспитательные возможности

преподавательского состава. Преподаватели непосредственно обеспечивают реализацию воспитательных функций учебно-воспитательного процесса на практике.

Кафедры, осуществляющие военно-специальную и общеобразовательную подготовку курсантов, проводят воспитательную работу посредством: реализации педагогического потенциала учебных дисциплин в ходе их преподавания; индивидуальной работы каждого преподавателя в закрепленных за ними курсантских подразделениях; личного участия профессорско-преподавательского состава в мероприятиях культурно-досугового и спортивно-массового характера, проводимых с обучаемыми; проведения курсантами во внеучебное время занятий в кружках военно-научного общества, в коллективах самодеятельного художественного и технического творчества и т. д.; привития обучаемым практических навыков и умений воспитательной работы с будущими подчиненными при решении учебных и боевых задач.

Неотъемлемой составной частью комплекса наук, изучаемых в вузе, являются гуманитарные, социально-экономические и юридические дисциплины. В их содержание заключены огромные возможности решения воспитательных задач. По самой своей природе, своему содержанию указанные учебные дисциплины выполняют воспитательные функции, а кафедры военно-учебного заведения призваны способствовать наиболее полной реализации педагогического потенциала учебных дисциплин в процессе их преподавания.

Полнота и глубина реализации воспитательных возможностей в процессе преподавания и изучения гуманитарных, социально-экономических дисциплин обеспечиваются: преднамеренным выбором содержания, являющегося по своему характеру преимущественно мировоззренческим; логически стройным, последовательным, глубоким и аргументированным раскрытием основных идей и

положений науки, ее связи с практикой. Учебный материал должен быть подчинен общей цели обучения и конкретным задачами воспитания. Военно-профессиональная направленность процесса обучения, использование фактов из области, непосредственно связанной с настоящей или будущей деятельностью курсанта, практические примеры из жизни войск формируют у курсантов психологическую подготовку к жизни, профессиональной деятельности, побуждают их к самосовершенствованию.

Изучение тактических и общевойсковых дисциплин вооружает курсанта умением пользоваться методологией военно-научного исследования вопросов вооруженной борьбы и укрепления оборонной мощи государства, оценки и обоснования проблем, касающихся военного дела, приучает серьезно анализировать факты, аргументировать выводы, вырабатывает логическую последовательность, точность и доказательность выводов, помогает видеть диалектическую связь между явлениями современного боя. Курсанты учатся детально анализировать количественный и качественный состав противника, вероятный характер его действий, соотношение сил сторон, сильные и слабые элементы тактики противника.

Указанные воспитательные возможности тактических и общевойсковых дисциплин, преподаваемых в вузах, подтверждают вывод о том, что военным предметам принадлежит большая роль в формировании у курсантом широкого диапазона качеств – морально-политических, психологических, патриотических и других, но в первую очередь их изучение решает задачи воинского, профессионального воспитания.

Особенно важно то, что в процессе изучения военных дисциплин и реализации полученных знаний на практике создаются максимально благоприятные условия воспитания у курсантов боевых, профес-

сиональных качеств.

Например большую роль в воспитании курсантов играют военно-технические дисциплины: «эксплуатация многоцелевых колесно-гусеничных машин», «материальная часть и ремонт многоцелевых гусеничных машин».

Эти дисциплины призваны решать следующие основные задачи воспитательного характера: формировать у будущего офицера военно-профессиональные качества; совершенствовать стиль мышления обучаемых с точки зрения обоснованности принимаемых решений; воспитывать патриотизм и уверенность в высоких боевых свойствах отечественного вооружения и военной техники.

При изучении тактико-технических характеристик и боевых возможностей вооружения и военной техники (ВВТ) активно используется опыт её боевого применения в локальных войнах и вооруженных конфликтах современности (миротворческие операции в Югославии, чеченские кампании (1995-1997, 1999-2005 гг.), операция по принуждению Грузии к миру (2008 г.).

На занятиях по военно-техническим дисциплинам, наряду с военно-профессиональными качествами, формируются патриотические и нравственные качества (чувство гордости за вверенную технику, ответственность за её грамотное и качественное обслуживание и эксплуатацию). В ходе учебных занятий раскрывается приоритетность отечественных образцов ВВТ (таких как БМП, БМД, ракетно-пушечные танки) по сравнению с образцами вероятного противника; указывается, что каждый образец (его составная часть) – это совокупность знаний и традиций отечественного танкостроения. Обращается внимание на то, что сложность образцов БТВ требует кропотливого, настойчивого и творческого (интеллектуального) труда.

Для всех видов занятий в военном вузе характерны: четкий ритм, высокая напря-

женность учебного процесса. Это создает условия для выработки у курсантов качеств организованности, собранности, целеустремленности и активизируют познавательный процесс, закаляет волю и характер, формирует убеждения в необходимости строжайшего соблюдения воинской дисциплины. Широкое использование на занятиях активных методов обучения способствует творческой познавательной деятельности курсантов.

Рекомендации по совершенствованию воспитательной направленности учебного процесса в военном вузе:

- отбор содержания и выбор методики проведения учебных занятий в контексте основных задач воспитательной работы;

- военно-профессиональный и нравственный пример преподавателя;

- индивидуальный и дифференцированный подход к постановке воспитательных целей каждого учебного занятия на основе квалификационных характеристик будущих военных специалистов, особенностей подготовки на каждом курсе обучения;

- активизация познавательной деятельности курсантов в процессе проведения занятий;

- придание методам обучения статуса средств воспитания;

- духовный контакт педагога и обучаемых, опора на эмоционально-чувственную сферу личности курсанта и коллектива обучаемых;

- последовательное и постепенное повышение интенсивности учебной работы на достаточном уровне трудности;

- уставная организация каждого учебного занятия;

- продуманное построение подведения итогов учебных занятий, объективная и социально-значимая оценка учебного труда и нравственных позиций будущих военных специалистов.

Исследования, проведенные в ряде военных вузов г. Рязани, позволили выявить отношение преподавательского состава к воспитательной работе с курсантами, ха-

актер и степень его участия в воспитательном процессе; определить причины и факторы, препятствующие активному включению преподавателей в воспитательный процесс; выявить степень удовлетворенности преподавателей организацией и содержанием воспитательной работы с курсантами; выработать практические рекомендации и предложения по повышению действенности воспитательной работы с курсантами, проводимой преподавательским составом.

Таким образом, исследование показало, что путями направленными на повышение эффективности и совершенствования организации воспитательной работы в военном вузе являются:

- усиление военно-профессиональной подготовки курсантов;

- активное и целенаправленное использование опосредованного влияния различных факторов жизнедеятельности (создание атмосферы демократичности, удовлетворение различных потребностей, формирование корпоративного духа, правовой и социальной защищенности, комфортабельности казарменных условий);

- создание профессионально-этического кодекса военнослужащего (курсанта);

- целенаправленное и активное использование идеи лидерства в руководстве личным составом, обеспечение личного примера руководителя в выполнении воинских обязанностей, в соблюдении правовых и профессионально-этических норм;

- разработка и целенаправленное использование мер материального и морального стимулирования, объективной системы наказаний за нарушение воинских (должностных) обязанностей;

- учет и использование в воспитательном процессе традиций государства, вооруженных сил, военного вуза, подразделения;

- обеспечение единства политических целей государства, правовых и моральных требований, материального обеспечения

– 200 жизни военнослужащих;

- включение каждого курсанта, офицера в процесс самовоспитания.



УДК 371  
ББК 74.00



## ПРАКТИКА ГРАЖДАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В США: НАПРАВЛЕНИЯ И УЧАСТНИКИ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е. Н. Харитонова

*В статье анализируется богатый опыт неформальных программ гражданского образования в США, которые усиливают педагогическое воздействие учебных курсов. Изучение и анализ внеучебной деятельности по гражданскому образованию в США существенно актуален для развития гражданского образования в России.*

### Ключевые слова

Общенности внеучебной деятельности по гражданскому образованию в общеобразовательной школе США.

Основным инструментом гражданского образования американских учащихся является учебная деятельность. Школе отводится ведущая роль в развитии гражданской компетентности и ответственности юных граждан. Вместе с тем существенную роль в социализации, направленной на гражданское образование, играет внеучебная деятельность, в которой участвуют: семья, светские и религиозные ассоциации, средства массовой информации. Важная функция по гражданскому образованию возлагается на детские внешкольные организации.

Внеучебная деятельность по гражданскому образованию происходит на уровне общин, штатов и всей страны (например, День Благодарения, День национального флага, День Колумба, День памяти

павших, День Истории и т. д.).

Внимание родителей обращается на необходимость приобретения детьми гражданских знаний, умений и навыков. Необходимый результат, по мнению американских педагогов, достигается планируемой, сбалансированной деятельностью семьи по гражданскому образованию. В семье предлагается начинать формирование таких важных гражданских качеств ребенка как самодисциплина, моральная ответственность, уважение к окружающим и т. п. [6].

Для гражданского образования старшеклассников считается продуктивным посещение публичных собраний: от ученических советов и школьных комитетов до городских советов, заседаний региональных комиссий, слушаний в суде. Ре-

комендуется, чтобы такие мероприятия планировались заранее и чтобы в них участвовали все ученики старших классов. После подобных посещений предполагается хорошо подготовленное обсуждение увиденного и услышанного.

Учитывая естественное стремление подростков к социальной активности, школа поощряет их участие в выборных кампаниях. Школьники носят значки с именем кандидата, раздают листовки, рассказывающие о нем, ходят с плакатами, призывающими к голосованию, и т. д.

В осуществлении задач гражданского образования участвуют не только органы государственной власти, но и многочисленные общественные организации.

Так, большую роль в гражданском образовании играют религиозные объединения, например, баптистская церковь, «Ассоциация молодых христиан». В гражданском образовании активно участвуют родительские комитеты (Parent-teacher association), любительские спортивные объединения, Американская автомобильная ассоциация (American Automobile Association), Американская ассоциация пенсионеров (American Association of Retired Persons) и многие другие ассоциации. Примером может служить общенациональная общественная организация «Детское голосование в США» (Kids Voting USA), которая занимается воспитанием школьников как информированного и активного будущего электората страны.

Особая роль во внеучебной деятельности по гражданскому образованию в США отводится т.н. неформальным программам (informal instructions). Правительство нередко субсидирует поддержку подобных программ за счет средств Конгресса. Однако, хотя федеральное правительство играет существенную роль в поддержке и распространении программ, в силу американской децентрализованной государственной системы основная финансовая нагрузка ложится на местные

органы управления.

К числу наиболее успешно реализуемых программ, усиливающих курсы гражданского образования относятся: программы фонда «Крупным планом» (Close Up), Service Learning («Обучение служением»), программы скаутского движения, программы по подготовке офицеров запаса (Junior Reserve Officers Training Course – JROTC).

Наиболее крупной некоммерческой организацией, которая занимается неформальными программами гражданского образования, является фонд «Крупным планом» (Close Up). «Крупным планом» организует путешествия по стране для учащихся старших классов с целью ознакомления их с работой государственных учреждений. Основная цель фонда – помочь молодым людям стать гражданами и активно участвовать в гражданских делах общества, познакомить учащихся с работой органов государственного управления.

Фонд ставит несколько задач гражданского образования: подробно и доступно объяснить учащимся процесс функционирования американского политического устройства; добиться того, чтобы школьники приносили пользу обществу; повысить квалификацию учителей; объединить представителей всех слоев американского общества – людей различных доходов, цвета кожи, физического и умственного развития, вероисповедания.

Программы Фонда предусматривают проведение в столицах штатов конференций по текущим социальным и политическим проблемам того или иного района; спонсирование двухнедельных летних школ по изучению вопросов энергетики, охраны окружающей среды и государственной политики; проведение письменного и устного «Гражданского конкурса» среди школьников по граждановедению. С годами масштабы программ фонда значительно расшири-

лись.

За четверть века существования фонд «Крупным планом» познакомил более пятидесяти тысяч учащихся и преподавателей с устройством государственной власти в США. Фонд проводит мероприятия для взрослых американцев, международные исследования по гражданскому образованию, ведет широкую издательскую деятельность и телевизионные программы.

Программы для старшекласников - приоритет деятельности Фонда по гражданскому образованию. Фонд стремится привлечь к участию в программах не только школьников, активно участвующих в общественной жизни, но и тех учащихся, чьему воспитанию и обучению отводилось недостаточно времени, - детей рабочих-мигрантов, учащихся с физическими недостатками. Фонд предоставляет самим школам возможность отбора кандидатов на участие в программе и оказывает финансовую помощь тем, кто не имеет возможности оплачивать обучение.

Фонд организует поездки учащихся в столицу США. Во время пребывания в Вашингтоне учащихся размещают в гостиницах таким образом, чтобы городские школьники жили рядом с сельскими, а приехавшие с юга - со своими сверстниками из восточной и западной частей страны. Ученики встречаются со специалистами, которые рассказывают им о государственной политике и текущих делах. Они посещают государственные учреждения, знакомятся с историческими памятниками, обсуждают гражданские вопросы с представителями средств массовой информации, участвуют в семинарах, присутствуют на слушаниях в Конгрессе, наносят визиты в посольства других государств, посещают музеи.

Основной смысл своей деятельности фонд «Крупным планом» видит в том, чтобы организовать обсуждение

различных гражданских вопросов. Организация дискуссий позволяет привлечь юных граждан к обсуждению насущных государственных вопросов, заинтересовать их, развить в них стремление к активному участию в общественной жизни по месту проживания, в масштабах страны. В ходе дискуссий учащиеся формируют собственное мнение по различным вопросам и принимают самостоятельные решения.

Одна из наиболее заметных долгосрочных добровольческих неформальных программ по гражданскому образованию, успешно реализуемых в США, - «Обучение служением» (Service Learning).

«Обучение служением» - программа, которая обогащает и улучшает гражданское образование посредством вовлечения учащихся в оказание помощи школам и общине. Школьники учатся взаимодействовать, быть терпимее, принимать активное участие в изменении окружающей действительности, приобретают необходимые гражданские знания для будущей карьеры. Учащиеся учатся соблюдать правила общежития, контактировать со взрослыми.

«Обучение служением» реализуется в виде:

- «Прямой» общественной деятельности (Direct Service) (работа с маленькими детьми, инвалидами, престарелыми людьми и т. п.);

- «Непрямой» общественной деятельности (Indirect Service) (работа на пользу обществу и окружающей среде - ремонт скамеек в парке, сбор продовольствия для нуждающихся, книг для детских приютов и пр.);

- Пропаганды (Advocacy) (работа корреспондентами, постановка пьес, публичные выступления и т. п.);

- Исследовательской деятельности (Research) (сбор информации о гражданских событиях, отчеты по значимым общественным вопросам) [3].

Одним из примеров «Обучения служением» может служить акция по сбору консервированных продуктов для бедных («Canned Food Drive»). Школьники просили людей принести что-либо из консервированной продукции, принимали участие в организации благотворительных обедов. Учащимся рассказывали о голоде, бедности и работе центров продовольствия для нуждающихся («продовольственных банков») [3].

Большую роль в гражданском образовании молодежи США играет скаутское движение.

Деятельность скаутов происходит вне школы, во внеучебные часы. Это хорошо отлаженная на многих поколениях система дополнительного гражданского образования. Организации скаутов охватывают около 4,1 млн. мальчиков и 2,6 млн. девочек-подростков.

Организация скаутов – классическая разновидность дополнительного образования и воспитания, как правило, под эгидой религиозных организаций. Здесь часто речь идет о гражданском образовании. В обычном бойскаутском центре можно увидеть флаги, различные виды униформ и знаков отличия. Тщательно продумано выстраивание всевозможных «ступенек» на путях детского самосовершенствования – от юного эколога или астронома до опытных компьютерных программистов. Сделав маленький шагок в каком-то профессиональном деле, скаут получает, к величайшей радости родных и друзей, очередное звание в «карьерной» лестнице – вместе с соответствующей формой, знаками отличия, дипломами.

Скаутские организации объединены в Союз скаутов США, возглавляемый национальным комитетом, в который входят представители деловых кругов, духовенства и высшего военного руководства страны.

В программе движения особый упор делается на ознакомлении детей с воен-

ной литературой и прессой, посещение музеев и мемориальных комплексов. Широко используются туризм, военизированные игры, занятия по военной технике (изучение образцов стрелкового оружия, артиллерийского и бронетанкового вооружения), физические упражнения (облегченные комплексы, предназначенные для солдат и офицеров), тренировки по выживанию в экстремальных условиях, марш-броски и т. д. Вооруженные силы США предоставляют свои объекты, базы, учебные центры, полигоны для работы со скаутами, проводят совместные учебные занятия подразделений организованного резерва и скаутских формирований, берут на себя их материально-техническое обеспечение. В воинских частях и соединениях практикуется проведение «Дней скаутов», когда детям разрешен свободный доступ к боевой технике и общение с военнослужащими.

Отдельное место в поддержании успешности программ гражданского образования в школе США занимает ученическое самоуправление, которое традиционно считается одним из основных путей воспитания «достойных граждан», лабораторией гражданского образования. Задачей самоуправления является привлечение старшеклассников к управлению школой, организации ряда школьных дел. Подобная задача реализуется через систему органов и лиц, избираемых учащимися.

Таким образом, при всей вариативности неформальных программ гражданского образования, очевидно, что они объединены общей целью – обеспечить учащихся достаточным объемом знаний, умений и навыков для ответственного участия в будущей политической жизни.

При этом необходимо особо отметить высокую эффективность неформальных программ, которые воспитывают чувства социальной ответственности, долга, причастности к нации, усиливают эффективность школьных курсов по гражданскому образованию.

**ПРИМЕЧАНИЯ**

1. Горин Стюарт. Гражданское воспитание «Крупным планом» // Электронный журнал «Вопросы демократии» ЮСИА. – 1998. – Т. 3. – N. 1.
2. Avery P. G., Simmons A. M.. Civic Life and Conveyed in United States Civics and History Textbooks // International Journal of Social Education. – 2000. – Vol. 15. – N. 2. – P. 105-130.
3. Burns L. T. Make sure it's service learning, not just community service / L. T. Burns // The education digest. – 1998. – Vol. 64. – N. 2. – P. 38-41.
4. Jacoby Barbara. Service Learning in Higher Education: Concepts and Practises. – San-Francisco: Jossey-Bass. 1996.
5. Paige R. Civics education in America/ R. Paige // Phi Delta Kappan (N. Y.). – 2003. – Vol. 85. – N. 1. – P. 59.
6. Watson Bradley C. S. Civic Education and Culture. Intercollegiate Studies Institute, 2005.



психология

УДК 159.922.7

ББК 88.37

Перинатальная психология, психология развития, детская психология, клиническая психология, общая психология

## ВЛИЯНИЕ ПЕРИНАТАЛЬНОГО ОПЫТА НА ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ

Н. И. Шелковникова

*Неблагоприятные воздействия в пренатальном – и перинатальном периодах оказывают значительное влияние на этапы развития головного мозга в целом и высших корковых функций в частности, усиливая гетерохронную созревания функциональных систем. Следствием недостаточности функционирования систем мозга может явиться несформированность высших психических функций, что в старшем дошкольном возрасте проявляется в низком уровне психомоторного и речевого развития, в расстройстве зрительно-пространственной, слухомоторной координации и видеомоторной интеграции, в нарушении формирования устойчивости внимания, снижении объема памяти, которые обуславливают в последствии трудности обучения и процесса усвоения знаний и навыков.*

*Готовность ребенка к обучению в одинаковой мере зависит от физиологического, социального и психического развития ребенка. Это не разные виды готовности к школе, а разные стороны ее проявления в различных формах активности. Характер общения ребенка с окружающими, детьми и взрослыми во многом определяется генетически обусловленными особенностями основных свойств нервной системы, т. е. физиологическими особенностями; от общего физического развития и состояния здоровья зависит продуктивность психических функций, определяющих успешность усвоения знаний; развитие умственных способностей является одним из условий формирования самосознания и внутренней социальной позиции в старшем дошкольном возрасте.*

### Ключевые слова

Неблагоприятный перинатальный анамнез, гипоксия, гестоз, хроническая урогенитальная инфекция, экстренное кесарево сечение, психическое развитие интеллектуальное развитие, эмоциональное развитие, страх, агрессия, психологическая готовность к школе

**Психическое развитие** – закономерное изменение психических процессов во времени, выраженное в количественных, качественных и структурных преобразованиях. В учении о высших психических

функциях, составляющем ядро культурно-исторической концепции, Л. С. Выготским было показано, что самое главное в психическом развитии заключается в изменении межфункциональных связей и

отношений между отдельными процессами, в том числе между интеллектуальной и эмоциональной сферами психики. Проблема единства аффекта и интеллекта рассматривалась Л. С. Выготским как *краеугольный камень теории психического развития ребенка*.

Сложный процесс развития личности обусловлен единством биологических и социальных факторов. Это единство, как писал Л. С. Выготский, является сложным, дифференцированным, динамическим и изменчивым как по отношению к отдельным психическим функциям, так и к разным этапам возрастного развития ребенка. Любой психический процесс, в своем развитии несет в себе как наследственные предпосылки, так и влияние среды. Для развития ребенка среда выступает не только как условие, но и как источник его развития, считает Л. С. Выготский [2. С. 26].

Важнейшей причиной патологии центральной нервной системы и инвалидизации детского населения являются перинатальные поражения и врожденные болезни нервной системы. (Яцык Г. В., 1998; Горюнова А. В., 1999; Бомбардинова Е. П., Моисеева Т. Ю. и др., 2001; Шарапова О. В., 2004). В течение внутриутробного периода происходит сложный процесс формирования нервной системы будущего ребенка, в этой связи вопросы охраны здоровья женщин на различных этапах гестации, в родах, а также развивающихся плодов и новорожденных занимают одно из ведущих мест в научных исследованиях. Они требуют дальнейшего углубленного изучения причин перинатальной патологии и имеют четко выраженный медико-социальный и психологический характер (Барашнев Ю. И., 2001; Walstab J., Bell R. et al, 2002).

Последнее десятилетие в России характеризуется ростом патологии у детей с периода раннего онтогенеза. На протяжении ряда лет дети рождаются с перинатальным поражением центральной нервной систе-

мы, и этот показатель продолжает, неуклонно расти. Особого внимания заслуживают дети, перенесшие перинатальную патологию нервной системы (ППНС), у которых после «снятия с учета» на 1-м году жизни остаются не диагностированные последствия перинатальной патологии. У детей перенесенная ППНС под влиянием провоцирующих факторов может стать причиной срыва адаптации, задержки биологического созревания ЦНС, формирования высших функций головного мозга, а также развития пограничной нервно-психической и психосоматической патологии.

Основная причина поражения головного мозга у плода и новорожденного – *гипоксия*, развивающаяся при неблагоприятном течении беременности, асфиксии, а также сопровождающие родовые травмы, гемолитическая болезнь новорожденных, инфекционные и другие заболевания плода и новорожденного. Возникающие при гипоксии гемодинамические и метаболические нарушения приводят к развитию гипоксически-ишемических поражений вещества головного мозга и внутричерепных кровоизлияний. *Гипоксия* – комплекс изменений в организме плода или новорожденного под влиянием недостаточного снабжения кислородом их тканей и органов или неадекватной утилизации ими кислорода. Это универсальный фактор повреждения мозга плода и новорожденного. Гипоксия негативно влияет на структуру, функции коры больших полушарий и гиппокампа мозга. Чаще страдают верхние слои коры больших полушарий, таламус и подкорковые ядра. Повреждение коры и гиппокампа может вызвать хроническое нарушение когнитивных функций у человека, в частности, кратковременной и долговременной памяти. Гипоксия приводит к гибели части нейронов и в дальнейшем к значительным нарушениям структуры сенсомоторной коры больших полушарий и базальных ганглиев, отставанию в психофизиологическом развитии и когнитивному дефициту, что сказывается на процес-

сах обучения и памяти. Последствия могут привести к задержке психического развития, умственной отсталости, отклонениям в нервно-психическом, психофизиологическом и психомоторном развитии детей, развития моторной речи. Гипоксия очень часто является причиной перинатальной энцефалопатии, вызывая задержку моторных и познавательных функций, причём при низкой степени риска в основном выражен синдром гипервозбудимости, нарушения активного внимания – минимальные мозговые дисфункции, что в последующем становится основой трудностей обучения, особенно чтению (дислексия) и письму (дисграфия), нарушения поведения, социальной и профессиональной дезадаптации.

В последние годы большое внимание в этиологии перинатального поражения ЦНС уделяют хронической урогенитальной инфекции и гестозу. Особую опасность представляют урогенитальные инфекции (микоплазмоз, хламидиоз, цитомегаловирус, герпес, токсоплазмоз и т.д.) Характер и тяжесть инфицированного процесса у плода определяется стадией его внутриутробного развития в момент инфицирования. В первые три месяца развития эмбриона может нарушаться процесс закладки и дифференцирования органов и систем, что ведет к формированию врожденных пороков развития. В фетальном периоде заболевание протекает в виде нарушения кровообращения, дистрофических и некробиотических процессов, имеющих генерализованный характер.

*Гестоз* представляет опасность для матери и плода в связи неизбежным развитием хронической гипоксии, хронического нарушения периферического кровообращения и развития дистрофических изменений в паренхиматозных органах, угрозой преждевременной отслойки нормально расположенной плаценты.

Неблагоприятные воздействия в пренатальном – и перинатальном периодах оказывают значительное влияние на

этапы развития головного мозга в целом и высших корковых функций в частности, усиливая гетерохронную созревания функциональных систем. Следствием недостаточности функционирования систем мозга может явиться несформированность высших психических функций, что в старшем дошкольном возрасте проявляется в низком уровне психомоторного и речевого развития, в расстройстве зрительно-пространственной, слухомоторной координации и видеомоторной интеграции, в нарушении формирования устойчивости внимания, снижении объёма памяти, которые обуславливают в последствии трудности обучения и процесса усвоения знаний и навыков.

Проблематика психического развития рассматривалась в экспериментальных исследованиях когнитивных функций по выявлению закономерностей развития перцептивных, мнемических и интеллектуальных процессов (логической функции, памяти, понятийного мышления – Л. С. Выготским, П. П. Блонским, А. Н. Леонтьевым, С. Л. Рубинштейном, П. П. Зинченко, А. С. Смирновым, Л. А. Венгером; интеллекта и речи – А. Р. Лурия, Ж. Пиаже; умственных действий – П. Я. Гальпериным; восприятия – А. В. Запорожцем, В. П. Зинченко; учебной деятельности – Д. Б. Элькониним; значение воли и аффекта – В. И. Селивановым, П. М. Якобсоном.

В отечественной психологии серьезная проработка проблемы готовности к школьному обучению, своими корнями идущей из трудов Л. С. Выготского, содержится в работах Л. И. Божович (1968); Д. Б. Эльконина (1981, 1989); Н. Г. Салминой (1988); Е. Е. Кравцовой (1991), Н. В. Нижегородской, В. Д. Шадрикова (1999, 2001). Авторы исследований утверждают, что для успешного обучения в школе имеет не совокупность имеющихся у ребенка знаний, умений и навыков, а определенный уровень его личностного и интеллектуального развития, который рассматривается как психологическая готовность к



школе [6. С. 15].

**Психологическая готовность к школе** – это необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для освоения программы в условиях обучения в группе сверстников. Исходя из актуальности данной тематики **цель работы** следующая: анализ влияния факторов перинатального развития на психическое развитие детей старшего дошкольного возраста.

**Предмет исследования:** Особенности интеллектуального развития детей старшего дошкольного возраста.

**Объект исследования:** 159 детей старшего дошкольного возраста, из них 68 детей с благоприятным перинатальным анамнезом, 28 детей с гестозом у матери, 30 детей, у которых внутриутробное развитие протекало на фоне хронической урогенитальной инфекции и 33 ребенка, родоразрешение которых произошло путем экстренной операции кесарево сечения.

**Экспериментальная база исследования:** площадки детских общеобразовательных учреждений города Санкт – Петербурга № 44, №49, №55, № 68, № 100 (1 и 2 площадки), №138. Возраст испытуемых 5, 6 – 6, 7 лет.

#### **Гипотеза исследования:**

Особенности психического развития детей старшего дошкольного возраста и их готовность к школьному обучению могут быть обусловлены перинатальным анамнезом: (гестоз, хроническая урогенитальная инфекция) и различными способами родоразрешения (физиологические роды и экстренное оперативное родоразрешение).

Для исследования **интеллектуального развития** к школьному обучению старших дошкольников использованы следующие методики:

1. Определение избирательности внимания. Тест Мюнстерберга.
2. Определение продуктивности и устойчивости внимания. Кольца Ландольта.
3. Определение объема кратковремен-

ной зрительной памяти. А. Д. Виноградова

4. Диагностика опосредованной памяти. Л. Р. Лурия, Б. В. Зейгарник.

5. Оценка уровня развития речи и определение активного словарного запаса с помощью методики Г. Эббингауза.

6. Изучение общей осведомленности ребенка, уровня развития основных мыслительных операций (анализа, сравнения, обобщения) с помощью ориентировочного опросника школьной зрелости Я. Ийрасека.

Для исследования **эмоционального развития** дошкольников использованы методики:

7. Определение наличия страхов у детей с помощью методики А. И. Захарова «Выявление страхов».

8. Проективная методика «Несуществующее животное», М. З. Дукаревич для оценки критерия агрессии / агрессивности в поведении детей.

Полученные в ходе исследования результаты были подвергнуты математико-статистической обработке с применением **критерия  $F^*$ -угловое преобразование Фишера**.

При изучении **интеллектуального компонента** психологической готовности к школе акцент делается на уровень развития интеллектуальных процессов. Л. С. Выготский одним из первых сформулировал мысль о сущности интеллектуальной готовности к обучению в школе. Он писал, что **интеллектуальная готовность** к школьному обучению заключается не столько в количественном запасе представлений, сколько в уровне развития мыслительных процессов, то есть в качественных особенностях детского мышления [4].

Результаты исследования позволили выявить определенные **интеллектуальные функции** у старших дошкольников с различным перинатальным анамнезом, которые отображены в Табл. 1.

Математическая обработка полученных результатов, при помощи углового преобразования Фишера, дала статисти-

**Интеллектуальные функции у старших дошкольников с различным перинатальным анамнезом (%)**      **Табл. 1.**

Показатель	Уровень развития	Особенности перинатального анамнеза			
		Гестоз (%)	ХУГИ (%)	Кесарево сечение (%)	Здоровые (%)
Избирательности внимания	Низкий	64,3	70,0	63,6	13,2
	Средний	21,4	16,7	21,2	29,4
	Высокий	14,3	13,3	15,2	57,4
Продуктивности и устойчивости внимания	Низкий	35,7	50,0	39,4	5,9
	Средний	53,6	40,0	33,3	41,2
	Высокий	10,7	10,0	27,3	52,9
Кратковременная зрительная память	Низкий	7,2	16,7	12,1	7,3
	Средний	60,7	63,3	66,7	44,2
	Высокий	32,1	20,0	21,2	48,5
Опосредованная память	Низкий	7,1	10,0	12,1	5,8
	Средний	50,0	63,3	57,6	42,7
	Высокий	42,9	26,7	30,3	51,5
Уровень развития речи	Низкий	25,0	43,3	36,3	10,3
	Средний	50,0	36,7	45,5	47,1
	Высокий	25,0	20,0	18,2	42,6
Уровень развития мыслительных операций (анализ, синтез, обобщение)	Низкий	10,7	20,0	12,1	8,8
	Средний	46,4	46,7	57,6	38,3
	Высокий	42,9	33,3	30,3	52,9

чески значимые различия при сравнении старших дошкольников сотягощенным перинатальным анамнезом и дошкольников, с нормативным перинатальным анамнезом, где достоверно отмечались более низкие показатели избирательности, продуктивности и устойчивости внимания, кратковременной зрительной и опосредованной памяти, а также развития речи и мыслительных операций – анализа, синтеза и обобщения.

Следует отметить, что по степени выраженности снижения перечисленных когнитивных функций на первом месте находились дети, родившиеся от матерей с хронически урогенитальной инфекцией, а затем – в равной степени от матерей с гестозом и экстренным оперативным родоразрешением. Следовательно, хронические урогенитальные инфекции оказывают максимально негативное влияние на степень развития интеллектуальных функций у старших дошкольников, а затем – гестозы у матери и кесарево сечение.

Готовность к школьному обучению предполагает также определенный уровень **психоэмоционального развития**. К концу дошкольного возраста эмоциональные процессы становятся более уравновешенными, формируется механизм регуляции действий, изменяется структура эмоциональных процессов, содержание аффектов. В нашем исследовании эмоционального развития дошкольников рассмотрено два аспекта:

- Наличие страхов, как фактор невротизации;
- Уровень агрессивности, от которого зависят особенности общения со сверстниками.

Эти два параметра в немалой степени определяют адаптационные возможности и как следствие эффективности учебной деятельности. Невроз и неврастения начинается в старшем дошкольном возрасте, когда дети достаточно эмоциональны. В этом возрасте наиболее распространение имеют возрастные страхи, в том числе

страх смерти и связанные с ним страхи, клинически заостряемые сильными переживаниями, испугами, болезнями. В дошкольном возрасте выделяется характерная триада страхов: темноты, одиночества и замкнутого пространства, открыта профессором А. И. Захаровым в 1982 году.

Сравнивая анализ результатов выра-

женности страхов у старших дошкольников (рис.1), с неблагоприятным перинатальным анамнезом и у детей контрольной группы установлено, что самое большое количество страхов наблюдается у детей, перинатальное развитие которых проходило на фоне гестоза в анамнезе у матери. В целом, для детей с неблагоп-



Рис. 1. Выраженность страхов (%).

риятным перинатальным анамнезом характерно, что они в большей мере испытывают страхи, по сравнению с детьми контрольной группы. Анализ полученных результатов свидетельствует, что дети с неблагоприятным перинатальным анамнезом в большой мере подвержены развитию неврозов и тревожности в характере, что может существенно затруднить адаптацию к школе и препятствовать успешной учебной деятельности. Таким образом, неблагоприятный анамнез (гестоз у матери, ХУГИ, экстренное кесарево сечение) можно рассматривать как один из возможных факторов невротического развития ребенка.

Возрастные страхи возникают у эмоционально чувствительных детей, как отражение особенности их психического и личностного развития. Иногда страх приобретает навязчивый, невротический оттенок. Чаще всего навязчивый страх присущ у мальчиков с высоким уровнем интеллектуального развития, но с недостаточно

выраженной эмоциональностью и непосредственностью. Их много опекают, контролируют, регламентируют каждый шаг не очень молодые и тревожно – мнительные родители. Невротическими страхи становятся в результате длительных и неразрешимых переживаний или острых психических потрясений нередко на фоне уже болезненного перенапряжения нервных процессов. При неврозах значительно чаще испытывают страхи перед одиночеством, темнотой и животными. Наличие многочисленных страхов при неврозах является признаком недостаточной уверенности в себе, отсутствия адекватной психологической защиты, что вместе взятое, неблагоприятно сказывается на самочувствии ребенка, создавая еще большие трудности в общении со сверстниками.

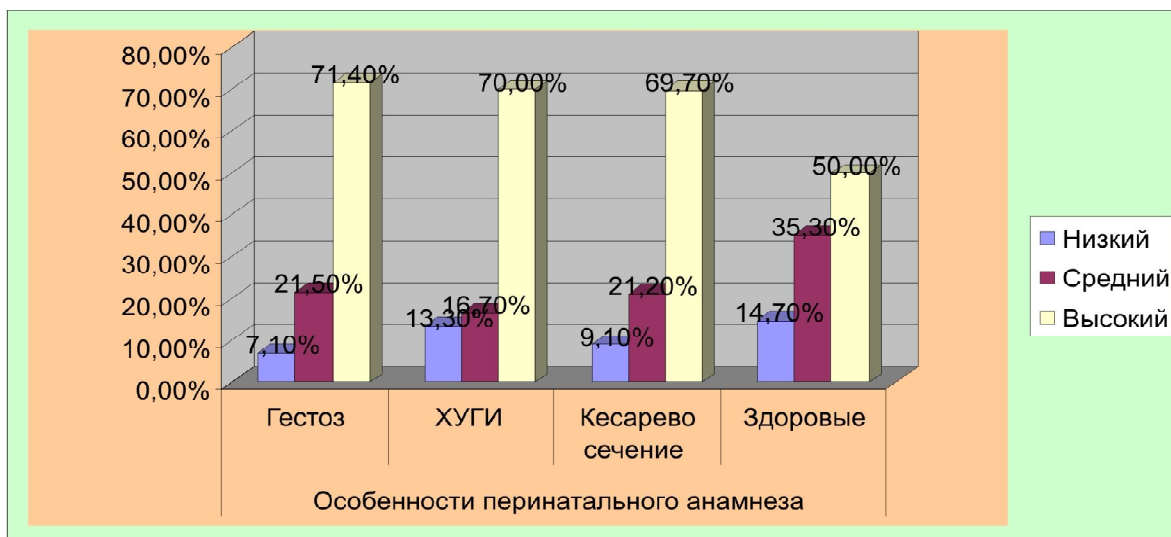
Слово «Агрессия» произошло от латинского *aggressio* означает «нападение», «приступ». Причины появления агрессии у детей могут быть самыми разными. Возникновению агрессивных качеств, способ-

ствуют некоторые соматические заболевания или заболевания головного мозга. Следует отметить, что огромную роль играет воспитание в семье, причем с первых дней жизни ребенка. Социолог М. Мид доказала, что в тех случаях, когда ребенка резко отлучают от груди и общение с матерью сводят к минимуму, у детей формируются такие качества, как тревожность, подозрительность, жестокость, агрессивность, эгоизм. И наоборот, когда в общении с ребенком присутствует мягкость, ребенок окружен заботой и вниманием, эти качества не вырабатываются.

Агрессивность очень сходна с гиперактивностью, при обоих нарушениях проявляется неспособность реализовать моторный покой и релаксацию. Агрессивность отличается от гиперактивного поведения мотивами. Агрессивные дети намеренно причиняют вред с целью исполнения собственных эгоистических интересов. Разрушительность поведения сверхактивных детей обычно ненамеренная. Однако агрессивное расстройство поведения часто соседствует с гиперактивностью. Согласно позиции отечественных учёных, существу-

ет связь между агрессивностью детей и свойствами их нервной системы. Вероятность агрессии повышается, когда нервная система характеризуется повышенной возбудимостью при слабом действии активного торможения. А поскольку свойства нервной системы предаются по наследству, у ребёнка может быть унаследовано и нарушение баланса между процессами возбуждения и торможения. Агрессивное поведение детей является неоднородным феноменом, имеет различные формы проявления – в зависимости от возрастных особенностей, индивидуальных целей, а также социальных и иных причин, обуславливающих его возникновение.

Математическая обработка результатов исследования уровня агрессивности у старших дошкольников доказала, что между детьми с неблагоприятным перинатальным анамнезом и детьми контрольной группы существуют статистически значимые различия в уровне агрессивности (рис. 2). Дети с неблагоприятным перинатальным анамнезом демонстрируют большую агрессивность. Высокая агрессивность может существенно ослож-



**Рис. 2. Выраженность агрессивности (%).**

нить вхождение в детский коллектив, общение их со сверстниками и адаптации к школе в целом.

Подводя итоги нашего исследования можно сказать, что психологическая готов-

ность к школе – необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для освоения школьной программы в условиях обучения в группе сверстников. Психологическая готовность к школьному

обучению определяется, прежде всего, для выявления детей, не готовых к школьному обучению, с целью проведения с ними развивающей работы, направленной на профилактику школьной неуспеваемости и дезадаптации.

Развивающую работу с нуждающимися в ней детьми целесообразно проводить в группах развития. Группы развития отличаются тем, что в них реализуется не обучающая, а развивающая психика ребенка программа. Не ставится специальной задачи научить детей читать, считать, писать. Зато как задача, рассматривается психическое развитие ребенка до уровня готовности к школе. Основополагающим моментом в группе развития является мотивационное развитие ребенка, а именно развитие познавательного интереса и учебной мотивации. Ранняя диагностика и коррекция должны быть ориентированы на дошкольный возраст, когда компенсаторные возможности мозга велики, и еще есть возможность предотвратить формирование стойких патологических проявлений.

Таким образом, психофизиологическое развитие детей и их здоровье зависит от особенностей самых ранних этапов онтогенеза, когда организм наиболее чувствителен к неблагоприятным влияниям сре-

ды. Многие отклонения в развитии детей «программируются» уже на уровне неблагоприятной наследственности, осложнённых условий внутриутробного развития, во время родов и после них. Условия протекания ранних этапов онтогенеза являются решающими для развёртывания генетической программы, формирования индивидуальных особенностей психического и физического развития.

Причины недостаточного развития психофизиологических, школьно-значимых функций у детей группы риска раннего развития могут заключаться в незрелости соответствующих структур мозга или в дискоординации в работе его разных отделов; в избирательном включении определённых зон мозга в деятельность на разных этапах онтогенеза; определяется отсутствием у детей необходимого и достаточного опыта деятельности, способствующих развитию этих функций. Многие патологические состояния, обусловленные факторами риска раннего дигенеза, начинают проявляться в социально значимый для ребёнка период – момент поступления в школу, который не только характеризуется как критический период морфофункционального развития, но и требует от ребёнка большого психоэмоционального напряжения.

### ПРИМЕЧАНИЯ

1. Башаева Т. В. Готовим ребенка к школе: развиваем познавательные способности / Т. В. Башаева; худож. А. А. Селиванов. – Ярославль: Академия развития, 2008. – 208 с.
2. Великанова Л. В. Клинико-эпидемиологический мониторинг состояние нервно-психического здоровья детей и подростков // Педиатрия. – 2004. – №1.
3. Виноградова А. Д. Психологическая диагностика отклонений развития детей / Под ред. Л. М. Шипицина. – М., 2006.
4. Выготский Л. С. Развитие высших форм внимания в детском возрасте // Хрестоматия по вниманию. – М., 1976.
5. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6-ти томах. – М., 1981-1986.
6. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. 4-е изд., перераб. и дополн. – СПб.: Питер, 2006. – 208 с.: ил. – (Серия «Учебное пособие»).
7. Рогова Е. И. Профессиональная деятельность детского городского психологического центра / Под ред. Е. И. Рогова. – Шахты: Б.и., 2005. – 156 с.
8. Херсонский. Применение пиктограмм. – М., 2005.
9. Яременко Б. Р., Яременко А. Б., Горяинова Т. Б. Минимальные дисфункции головного мозга. – СПб.: Салит-Медкнига, 2002. – 128 с.



УДК 37.013  
ББК 74.262

## ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ, НАПРАВЛЕННАЯ НА РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

Д. С. Юрков

*Представленная статья посвящена развитию математических способностей учащихся при помощи решения нестандартных задач именно на уроке. В статье представлены компоненты как общих, так и творческих математических способностей, характерные для учащихся 5-6 классов, определим их показатели и выявлены критерии оценки их сформированности. Также в статье предложена интегративно-модульная технология обучения математики, использование которой способствует развитию математических способностей учащихся данного возраста. Статья может быть рекомендована студентам педагогических вузов, аспирантам, учителям алгебры, преподавателям вузов.*

### Ключевые слова

Математика, интегративно-модульная технология, математические способности, общие способности, творческие способности, нестандартные задачи, логическое мышление

Говоря об исследовании проблем математических способностей в психологии и педагогике, мы определились с этим понятием следующим образом. Математические способности – это индивидуально-психологические особенности (прежде всего особенности умственной деятельности), отвечающие требованиям учебной математической деятельности и обуславливающие при прочих равных условиях успешность творческого овладения математикой как учебным предметом, в частности относительно быстрое, легкое и глубокое овладение знаниями, умениями и навыками в области математики.

Теоретическое обобщение исследований математических способностей выдающихся математиков А. Пуанкаре и Ж. Адамара, И. Я. Хинчина и А. Н. Колмогорова, а также зарубежных и отечественных психологов позволило выявить общее среди многообразия подходов в методологии их исследования.

Это мнение о том, что математические способности бывают двух видов: общие «школьные» и творческие.

1. Общие «школьные» способности к усвоению математических знаний, к их репродуцированию и самостоятельному применению. Для их образования доминирует теория параллельного действия двух факторов – биологического и среды.

2. Творческие математические способности, связанные с самостоятельным созданием оригинального и имеющего общественную ценность продукта. Творческие способности являются врожденным образованием, благоприятная среда необходима только для их проявления и развития.

Все сказанное выше позволит нам сформулировать положение о специфичности математических способностей в следующем виде. Те или иные особенности деятельности школьника могут характеризовать только его математическую деятельность, проявляться только в сфере пространственных и количественных отношений, выраженных средствами числовой и знаковой символики, и не характеризовать других видов его деятельности, не коррелировать с соответствующими проявлениями в других областях. Таким образом, общие по своей природе умственные способности (например, способность к обобщению) могут в ряде случаев выступать как специфические способности (способность к обобщению математических объектов, отношений и действий). Думается, что имеются все основания говорить именно о специальных, специфических способностях, а не об общих способностях, лишь своеобразно преломляющихся в математической деятельности. Ведь никто не будет отрицать, что существует специфическая музыкальная память на том основании, что это, в конце концов, проявление все той же памяти как общего свойства.

Возникает законный вопрос: в какой мере можно говорить о развитии математических способностей учащихся 5-6 классов? Отдельные компоненты математических способностей формируются уже в начальных классах.

В. А. Крутецкий [2] провел анализ особенностей развития математических способностей по следующим параметрам: 1) формализованное восприятие математического материала; 2) обобщение математического материала; 3) свернутость мате-

матического мышления – тенденция мыслить в процессе деятельности сокращенными структурами; 4) гибкость мыслительного процесса; 5) стремление к своеобразной экономии умственных усилий – к «изысканству» решений; 6) математическая память. Он пришел к выводу, что понятие «математические способности» в известной степени условно в применении к младшим школьникам и при исследовании компонентов математических способностей в этом возрасте речь может идти лишь об элементарных формах таких компонентов. Но отдельные компоненты формируются уже в начальных классах. Своеобразные, «зачаточные», «зародышевые» формы выделенных нами компонентов можно наблюдать у отдельных учеников уже во 2 классе, причем заметное развитие их в процессе школьного обучения и под влиянием его наблюдается от 2 к 4 классу. Наличие элементарных, зародышевых проявлений математических способностей в младших классах вполне естественно: трудно было бы предположить, что более или менее сложившиеся в 5-6 классах структуры «школьных» математических способностей не имели бы «проекции» в младшем школьном возрасте».

Исследования Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, А. В. Скрипченко и др. показали, что при изменении содержания и методики преподавания возможны серьезные сдвиги этих особенностей в довольно широких пределах в более младшем возрасте [1].

Возрастные особенности учащихся 5-6 классов требуют развития ряда психических функций таких, как произвольное внимание, целенаправленное восприятие, осмысленная память, логическое мышление, математическая речь и др. Развитие математических способностей зависит не только от возрастных особенностей, но и от конкретных целей обучения, содержания, методов и форм обучения, а также от ценностного и эмоционального опыта учеб-

но-познавательной деятельности.

Для учащихся 5-6 классов определяющими являются развитие как общих математи-

ческих способностей, так и творческих.

Выделим компоненты математических способностей, характерные для данного

Виды способностей	Компоненты способностей	Показатели	Критерии оценки сформированности
Общие математические способности	Способность к обобщению	- умение сравнивать; - умение выделять существенные свойства; - умение определять закономерности	Способность к усвоению новых знаний
	Развитие логического мышления	- умение рассуждать, доказывать, осуществлять поиск решения математической задачи	
	Целенаправленное формирование пространственного воображения	- умение видеть на чертеже взаимное расположение точек, прямых, плоскостей; - умение изображать пространственные тела на плоскости	
	Развитие письменной и устной математической речи	- переход к абстрактному мышлению; - к буквенной и символической записи математических выражений	
Творческие математические способности	Гибкость мыслительных процессов в математической деятельности	- развитие мыслительных операций анализа и синтеза - выбор способа решения на основе анализа данных	Практическое применение знаний в новых незнакомых ситуациях, устойчивый интерес к предмету, любознательность и упорство в достижении цели.



возраста, определим их показатели и выявим критерии оценки их сформированности. Результаты представлены в таблице.

Основным средством развития математических способностей являются задачи. В традиционных учебниках дается большое число задач на сложение и вычитание с одним и тем же построением, с одной и той же формулировкой вопроса задачи.

При таком обучении решению задач отсутствуют условия для продвижения детей в их общем развитии, в развитии их математических способностей. Мало того, учащиеся приучаются к тому, чтобы идти наиболее легким путем и избегать трудностей в умственной работе. Иначе говоря, у них вырабатывается лень мысли. Одновременно со стандартными задачами следует вводить нестандартные задачи. Такой подход направлен против механического запоминания школьниками хода решения задач, против выбора действия по внешним приметам. Он способствует разбору содержания задачи по существу и осмысленному поиску арифметических действий по указанной в условии зависимости между числами.

Нестандартные задачи не обладают алгоритмичностью решения, они активизируют умственную деятельность учащихся, заставляют их искать нестандартные подходы к решению задач, а именно, это подталкивает к развитию математических способностей школьников.

«Нестандартная задача – это задача, алгоритм которой решения учащимся неизвестен, то есть учащиеся не знают заранее ни способа ее решения, ни того, на какой учебный материал опирается решение» [3].

Для развития математических способностей учащихся 5-6 классов с помощью решения нестандартных задач на уроках математики можно использовать интегративно-модульную технологию обучения. Использование ее способствует интеграции нестандартных задач в содержание обязательного уровня обучения по отдель-

ным темам и разделам математики.

Весь курс математики 5-6 классов мы разбили на следующие модули: задания с элементами логики, задания на формирование геометрических представлений и развитие пространственного воображения, логические и комбинаторные задачи.

Именно разбиение учебного материала на модули позволяет целенаправленно развивать математические способности учащихся 5-6 классов на уроках математики.

Проектирование содержания модулей предложенной технологии представлено по следующим темам:

1. Развитие логического мышления на примере числовой линии:

- натуральные числа и действия с ними;
- свойства арифметических действий;
- дроби: обыкновенные и десятичные;
- положительные и отрицательные числа.

2. Обобщение понятия «уравнение» и методов решения уравнений.

3. Развитие геометрических представлений и развитие пространственного воображения

- первоначальные геометрические понятия;
- куб и его свойства. Развертки куба и параллелепипеда;
- геометрические тела (пирамиды, цилиндр, шар, конус).

4. комбинаторные и логические задачи.

В соответствии с этим развитие математических способностей предлагается с помощью четырех этапов:

**1 вводный этап:** формирование приемов сравнения, классификации, обобщения и др. на уроках математики 5 класса. Приведение в систему знаний за курс начальной школы, задания с элементами логики.

**2 этап целенаправленного развития пространственного воображения:** углубленное изучение геометрического материала, использование учебника Геометрия 5-6, автор Гусев В. А.

**3 этап специального обучения решению логических и комбинаторных задач:** Решение логических и комбинаторных задач в 6 классе, обучение доказательству в алгебре и геометрии, переход к абстрактному мышлению, к буквенной и символической записи математических выражений.

**4 итоговый этап:** умение работать с научно-популярной математической литературой, творческие и исследовательские задания, учебные проекты.

Перед первым этапом было проведено исходное тестирование, цель которого – определение исходного состояния у учащихся 5-6 классов умения решать нестандартные задачи.

Результаты исходного тестирования дали информацию о равных потенциальных возможностях групп, участвующих в эксперименте и низком уровне решения нестандартных задач.

Рассмотрим подробно содержание первого модуля. Задания с элементами логики представлены следующими модульными единицами:

- 1 Задачи-шутки;
- 2 Натуральные числа и действия с ними;
- 3 Свойства арифметических действий;
- 4 Дроби: обыкновенные и десятичные;
- 5 Основное свойство дроби;
- 6 Положительные и отрицательные числа;
- 7 Линейные уравнения с одним неизвестным.

Приведем примеры заданий для каждого модуля.

### Задачи-шутки

1. Отца некоего гражданина зовут Николай Петрович, а сына этого гражданина – Алексей Владимирович. Как зовут этого гражданина?

2. Имеется три ключа от трех чемоданов с различными замками. Достаточно ли трех проб, чтобы подобрать ключи к

каждому из них?

3. Позавчера мне было 20 лет, – сказал Андрей, а в будущем году мне исполнится 23 года. Может ли такое быть на самом деле?

4. В одной семье семь братьев. Каждый из них имеет по одной сестре. Сколько детей в этой семье?

### Натуральные числа и действия над ними

1. Найдите закономерность в построении последовательности: 111, 213, 141, 516, 171, 819, 202, 122, ...

2. Какими должны быть три следующих числа в последовательности: 1, 11, 2, 3, 12, 4, 5, 13, ...?

3. Найдите число, у которого:

а) цифра десятков больше цифры единиц в 5 раз;

б) цифра единиц на 9 меньше цифры десятков.

4. На доске записано число 36. Учитель задает вопросы, ученик быстро отвечает.

1) Назовите число:

а) большее 36; б) меньшее 36.

2) Представьте число 36 в виде суммы:

а) двух равных слагаемых; б) двух неравных слагаемых; в) трех равных слагаемых; г) трех неравных слагаемых.

3) Назовите дополнение числа 36:

а) до 100; б) до 1000.

4) Представьте число 36 в виде произведения.

а) двух равных множителей; б) двух неравных множителей.

5. Даны два буквенных выражения:  $9x \cdot 7$  и  $23 - x$ . Если в них вместо буквы  $x$  подставить некоторое число, то значения полученных выражений будут равны. Найдите это число, если известно, что оно меньше 5.

### Свойства арифметических действий над натуральными числами

1. Дано выражение  $937 + a + 876$ . Подставьте вместо  $a$  такое число, чтобы легко было устно найти значение полученного

числового выражения.

**Ответ:**  $a = 63; 124; 1063; 1124 \dots$

2. Значение какого числового выражения больше:

а)  $111 + 3127 + 777$  или  $333 + 3129 + 555$ ;  
б)  $1 + 2 + 3 + 4 + 5 + 6 + 7 + 8$  или  $9 + 8 + 7 + 6 + 5 + 4 + 3 + 2 + 1$ ?

3. Что больше: сумма 11 слагаемых, каждое из которых равно 19, или сумма 19 слагаемых, каждое из которых равно 11?

4. Как изменится сумма, если:

1) к первому слагаемому прибавить 435, а ко второму прибавить 378;

2) к первому слагаемому прибавить 506, а от второго отнять 340;

3) от первого слагаемого отнять 129, а ко второму прибавить 624;

4) к первому прибавить 77, а от второго отнять 293;

5) от первого отнять 396, а от второго отнять 153?

### Дробные числа

1. Степа Смекалкин утверждает, что для любого из чисел сможет мгновенно назвать один его делитель и одно его кратное. И ни разу не ошибся, хотя ему задавали и многозначные числа. В чем тут секрет?

2. Учитель вызывает ученика и предлагает ему записать на доске любое число. Потом без труда между двумя любыми цифрами этого числа записывает такую цифру, что полученное число делится на 9 без остатка. Учащиеся проверяют учителя, выполняя деление.

3. Назовите наименьшее трехзначное число, кратное: а) 2; б) 3; в) 5; г) 9; д) 10; е) 2 и 5 одновременно; ж) 3 и 5 одновременно.

4. *Учитель.* Ребята, у меня в руках веревка. Ее длина 120 см.

Мне необходимо от нее отрезать кусок длиной 30 см, но у меня нет под рукой линейки. И все же я могу отрезать требуемый кусок. Кто скажет, как это сделать?

Как это сделать, если необходимо отрезать кусок длиной 45 см?

5. Что легче: 0,3 килограмма железа или 0,3 килограмма ваты?

6. Однажды учитель предложил Вите Верхоглядкину сравнить дроби 0,31 и 0,6.

«Это очень просто, – начал Витя. – Целые части этих дробей равны. Сравним дробные части. 31 больше 6, значит, и 0,31 больше чем 0,6». Согласны ли вы с таким решением?

### Основное свойство дроби

1. *Учитель.* Я задумал число. Из следующих утверждений о нем три верных и одно неверное. Это число: 1) двузначное; 2) простое; 3) полный квадрат; 4) кратно 7. Найдите задуманное число.

2. Вите Верхоглядкину учитель предложил выполнить следующее задание. «Запишите все двузначные числа, сумма цифр которых равна трем. Найдите наименьшее общее кратное этих чисел». Витя все сделал, что требовалось, и записал ответ: 623. Верен ли его ответ?

3. Числа 10, 12,  $x$  имеют наименьшее общее кратное, равное 660. Каким числом может быть  $x$ ?

4. Из чисел 6, 15, 18, 45 выберите такие два числа, чтобы составленная из них дробь была несократимой.

5. Используя каждую из цифр 1, 2, 3, 4 по одному разу, составьте такие дроби, чтобы их сумма была равна  $\frac{11}{12}$ .

6. Степа задумал правильную дробь. При умножении ее на 2 получилось натуральное число. Какую дробь задумал Степа?

### Положительные и отрицательные числа

1. Витя Верхоглядкин утверждает, что нашел три неравных числа, модули которых равны. Согласны ли вы с ним?

2. Придумайте три отрицательных числа, сумма которых больше чем  $-1$ .

3. Даны три числа. Два из них являются

ся противоположными. Найдите третье число, если сумма всех чисел равна  $-5$ .

### Линейные уравнения с одним неизвестным

1. Найдите такое число, которое каждое из следующих уравнений обращает в верное равенство:  $7x - 3 = 3x + 17$ ;  $3(3x - 5) = 8x - 10$ ;  $8x - 6x = 10$ .

2. Придумайте задачу, при решении которой составляется следующее уравнение:  $x + 2x = 30$ . Решите ее устно.

3. Витя Верхоглядкин задумал число. Потом он: 1) умножил его на 2 и к произ-

ведению прибавил 2; 2) умножил его на 3 и к произведению прибавил 3; 3) умножил его на 4 и к произведению прибавил 4; 4) умножил его на 5 и к произведению прибавил 5. Неожиданно все результаты оказались равными. Какое число задумал Витя?

Предложенная технология развивающего обучения математике учащихся 5-6 классов, на основе включения на уроках математики обучению решению нестандартных задач, является фундаментальным методическим решением проблемы развития математических способностей учащихся данного школьного возраста и эффективным средством усвоения новых знаний, а значит, способствует повышению качества математического образования в целом.

### ПРИМЕЧАНИЯ

1. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 220 с.
2. Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников. – М.: Просвещение, 1968. – 432 с.
3. Пойа Д. Как решать задачу. – Львов, 1991. – 342 с.

УДК 378  
ББК 74.58



## ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ СОЦИО-ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

А. Г. Ямщикова

*В статье рассматривается проблема формирования исследовательских умений студентов, решение которой во многом зависит от совокупности различных условий – от специфики получаемого образования, от разработки и реализации учебно-методического комплекса дисциплин. Выявление этих особенностей необходимо для проектирования стратегий обучения студентов в вузе.*

### Ключевые слова

Исследовательская деятельность, исследовательские умения студентов, учебно-методический комплекс

В связи с меняющейся социально-экономической обстановкой в России и реформированием высшего образования возрастают требования к уровню профессиональной подготовки выпускников, целям и содержанию образования в высшей школе, что отражено в нормативно-правовых документах, в новой редакции Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, в учебных планах и программных документах вузов. В этой связи все большее внимание уделяется формированию и развитию у студентов исследовательских умений, без которых невозможна полноценная профессиональная подготовка выпускников.

Исходя из этого, эффективность исследовательской деятельности студентов во многом зависит от сформированности их

исследовательских умений, личностных качеств, опыта творческой деятельности. Однако на практике систематически и осознанно используют исследовательские умения только 3,4 % студентов младших курсов университета, 15,9 % студентов практически не применяют эти умения в своей учебе или делают это крайне редко, 80,7 % студентов используют исследовательские умения в учебной деятельности нерегулярно, бессистемно, четко не осознавая цель и мотивы данной деятельности, ограничиваясь узким набором применяемых умений [1].

В результате анализа работ [1-7] по вопросам формирования исследовательских умений студентов во время обучения в вузе, мы выявили противоречие между необходимостью разработки и внедрения в образовательную практику учебно-ме-

тодических комплексов (УМК) нового поколения, ориентированных на формирование у студентов исследовательских умений, и недостаточной теоретической и методической разработанностью этой проблемы. Для того чтобы снять это противоречие, прежде всего необходимо выявить, что именно студенты понимают под исследовательской деятельностью, считают ли исследовательские умения необходимыми для своей будущей профессии, относят ли себя к исследователям и какими качествами должен, на их взгляд, обладать исследователь.

В психолого-педагогической литературе под *исследовательской деятельностью* понимается такой вид познавательной деятельности, в которой используются научные средства и научные методы и которая завершается формированием знаний об изучаемых объектах [5, 8, 9, 10]. Компоненты этой деятельности: *информационный* (получение информации об уже имеющихся знаниях, обобщение этих знаний); *аналитико-критический* (анализ и критика имеющихся знаний, постановка проблемы исследования на основе выявления частично или полностью непознанных аспектов исследуемой области); *собственно-исследовательский* (проведение теоретического и экспериментального исследования, анализ промежуточных результатов исследования); *презентационно-прогностический* (подготовка и пре-

зентация сообщения и вида научного документа, обработка окончательных результатов исследования, прогнозирование возможностей получения новых знаний).

Следовательно, исследовательские умения обучающихся формируются на основе их исследовательской деятельности.

Для того чтобы определить отношение студентов к исследовательской деятельности и выявить предпосылки формирования у них исследовательских умений, мы провели констатирующий эксперимент (анкетирование, опрос, тестирование). В эксперименте приняли участие 248 студентов-старшекурсников Санкт-Петербургского государственного университета (философский и социологический факультеты) и Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (факультет обеспечения жизнедеятельности). Результаты анкетирования представлены ниже в *таблицах 1 - 4*. Несовпадение ответов по количеству со 100% в *таблицах 1и 4* объясняется тем, что один и тот же студент мог отвечать на вопрос с различными вариациями ответов.

На первый вопрос анкеты: *Что вы понимаете под исследовательской деятельностью?* - преобладали следующие варианты ответов: «всестороннее изучение проблемы», «изучение и открытие нового»; «проведение исследования»; «работа с информацией»; «получение значимых результатов».

Если сопоставить ответы студентов с определением понятия *исследовательская*

**Таблица 1**

Результаты анкетирования студентов (в процентах)  
**Что вы понимаете под исследовательской деятельностью?**

Рез-т	ВАРИАНТЫ ОТВЕТОВ				
	Всестороннее изучение проблемы	Изучение и открытие нового	Проведение исследования	Работа с информацией	Получение значимых результатов
<b>Итого в %</b>	<b>49</b>	<b>31</b>	<b>21</b>	<b>31</b>	<b>22</b>

деятельность, приведенным выше, то можно сделать вывод, что информационный, аналитико-критический, собственно-исследовательский компоненты в той или иной степени отражаются в ответах студентов. Практически не представлен в ответах презентационно-прогностический компонент (подготовка и презентация со-

общения и вида научного документа, обработка окончательных результатов исследования, конструктивное прогнозирование возможностей получения новых знаний).

На второй вопрос: *Считаете ли Вы свою будущую профессию той, для которой необходимы исследовательские умения*

**Таблица 2**

Результаты анкетирования студентов (в процентах)  
**Считаете ли Вы свою будущую профессию той, для которой необходимы исследовательские умения и навыки?**

Рез-т	ВАРИАНТЫ ОТВЕТОВ			
	Да, безусловно	Нет, не считаю	ИУ необходимы для любой профессии	Необходимы не только в работе, но и в жизни
<b>Итого в %</b>	<b>68</b>	<b>6</b>	<b>22</b>	<b>4</b>

ния (ИУ)? студенты ответили следующим образом (таблица 2).

Высокий процент утвердительных ответов на вопрос о необходимости исследовательских умений в профессиональной деятельности подтверждает значимость и

актуальность проблемы формирования исследовательских умений студентов.

Ответы на третий вопрос: *Считаете ли Вы себя исследователем?* – представлены в таблице 3.

Очевидно, студенты высоко оценива-

**Таблица 3**

Результаты анкетирования студентов (в процентах)  
**Считаете ли Вы себя исследователем?**

Рез-т	ВАРИАНТЫ ОТВЕТОВ				
	Несомненно	В какой-то степени, да.	Да, но в повседневности	Нет, но со временем, возможно, да.	Нет
<b>Итого в %</b>	<b>22</b>	<b>39</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>24</b>

ют свои исследовательские способности, связывая это, прежде всего, со специфической высшей (в данном случае, социогуманитарного) образования. Приведем цитаты из ответов студентов:

«Я считаю себя исследователем, потому что разрабатываю свой подход к определенному вопросу на основе анализа большого количества материала по данной теме и сравнения различных точек

зрения и методологических позиций, связанных с исследуемым мною вопросом».

«Я считаю себя исследователем, потому что мне приходится писать самостоятельные и курсовые работы, которые можно назвать небольшим исследованием, соответственно, на практике я демонстрирую необходимые исследовательские навыки».

«Да, я постоянно все исследую и каж-

дый день открываю для себя что-то новое, даже изучение простых бытовых проблем принимает для меня характер исследования, потому что имеет системный характер».

Но есть и обратная позиция:

«На данном этапе это вряд ли возможно, так как в рамках обучения не приветствуется иметь свою точку зрения по исследуемой проблеме».

«Нет, не считаю. Исследователь – это человек, в течение долгого времени работающий с определенной предметной областью, погруженный в нее, отдающий ее изучению все свое время. ... это своего рода образ жизни, который мне не нравится».

«Я не могу назвать себя исследователем, так как мне трудно определить круг проблем, которые интересуют меня больше всего».

«Я не считаю себя исследователем, по-

тому что за все годы обучения я всего лишь изучаю то, что было создано до меня. Я не выдвигаю никаких новых теорий...»

Вероятно, самооценка исследовательских умений студентов во многом зависит от их личностных качеств и от специфики образования, которое они получают в вузе.

Ответы на четвертый вопрос анкеты: *Какие качества необходимы исследователю?* - представлены в *таблице 4*.

В таблице представлены наиболее часто встречающиеся в ответах студентов качества, необходимые исследователю. Среди других качеств, перечисленных в анкетах, отмечаются: компетентность, ответственность, креативность, самоорганизованность, самокритичность, скрупулезность, а также мечтательность, страстность, развитое чувство юмора.

Следующим шагом экспериментальной работы стало выявление исследователь-

**Таблица 4**

Результаты анкетирования студентов (в процентах)  
*Какие качества необходимы исследователю?*

Рез-т	ВАРИАНТЫ ОТВЕТОВ				
	Терпение	Заинтересованность Любознательность	Целеустремленность Упорство	Трудолюбие	Умение анализировать
<b>Итого в %</b>	<b>59</b>	<b>54</b>	<b>51</b>	<b>41</b>	<b>36</b>

ских умений студентов. Мы исходили из того, что, независимо от профессиональной подготовки в вузе, существенным показателем сформированности исследовательских умений является умение выполнять виды и формы исследовательской деятельности. Однако у определенной части студентов слабо развиты не только исследовательские, но и учебные умения. Так, например, большинство студентов не умеют слушать и записывать лекции, конспектировать литературу (в основном записывается 18-20 % лекционного материала). Студенты не умеют выступать перед аудиторией (28,8%),

вести спор (18,6%), давать аналитическую оценку проблем (16,3%) [11].

При проведении констатирующего эксперимента был использован метод тестирования. С этой целью был выбран тест Р. Амтхауэра, часть первая, в которой тестируется вербальный интеллект [12. С. 342]. Это позволило выявить уровень развития интеллектуальных способностей студентов и особенности их мышления. Мы исходили из того, что любая деятельность, в том числе и профессиональная, требует от человека определенной совокупности способностей, как общих, так и специальных, то есть особо важных в том



или ином виде деятельности. Тест Р. Амтхауэра выявляет общие способности (языковые/вербальные, способности к обобщению и др.), которые необходимы, на наш взгляд, для успешного осуществления исследовательской деятельности.

Распределение уровней сформированности вербального интеллекта получилось следующее. Среди студентов философского факультета с высоким уровнем сформированности вербального интеллекта по своей выборке – 81,6 %, со средним – 18,

4% студентов, низкий уровень не был выявлен. На социологическом факультете – высокий уровень сформированности вербального интеллекта – у 29,4% студентов, средний уровень – у 41, 2% студентов, низкий – у 29, 4% студентов. На факультете обеспечения жизнедеятельности – высокий уровень сформированности вербального интеллекта не был выявлен ни у одного студента, средний – у 51, 5% студентов, низкий – у 48,5% студентов.

Распределение средних значений по

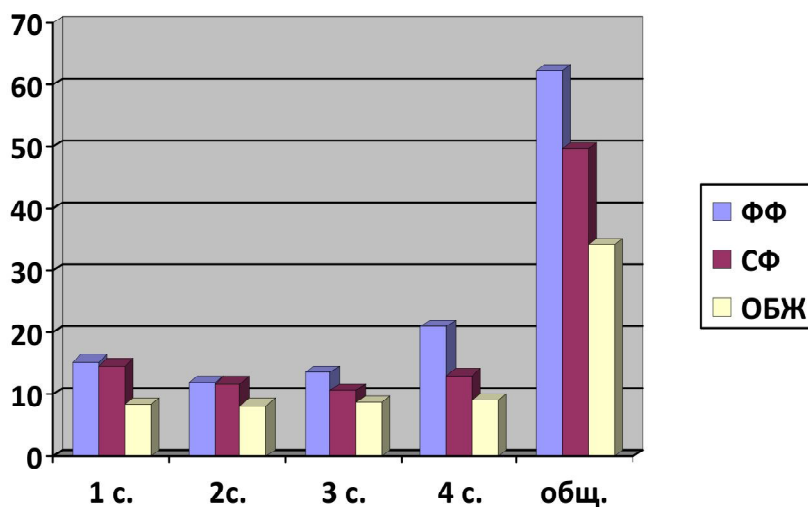


Рис. 1. Распределение средних значений по субтестам среди участников эксперимента

субтестам среди всех участников эксперимента представлено на рисунке 1.

На рис. 1 показано соотношение полученных баллов (от 0 до 70) за каждый выполненный студентами философского факультета (ФФ), социологического (СФ) и факультета обеспечения жизнедеятельности (ОБЖ) субтест (всего субтестов – 4).

По субтесту 1 – «дополнить предложения» - заметно отстают показатели у студентов факультета ОБЖ, для которых, то есть для студентов с подобными результатами тестирования, необходимо ввести в учебно-методический комплекс задания на развитие способности формулирования суждений, самостоятельности мышления. Результаты субтеста 2 – «исключение слова» - заметно ниже у всех испытуемых, следовательно, есть потребность в заданиях на развитие вербальных способностей.

Результаты субтеста 3 – «анalogии» - показывают необходимость включения в УМК заданий творческого плана, развивающих критическое и креативное мышление. Результаты субтеста 4 – «обобщение» - требуют включений заданий, развивающих абстрактное мышление.

В результате проведенного констатирующего эксперимента мы пришли к выводу, что необходимо заложить в учебно-методический комплекс три стратегии формирования исследовательских умений студентов и обеспечить их соответствующими учебными модулями в структуре УМК (задания разной степени сложности). Под стратегиями формирования исследовательских умений студентов в процессе разработки и реализации УМК мы понимаем устойчивый комплекс действий, целенаправленно организованных субъектом дея-

тельности для решения различных типов исследовательских задач. Стратегии определяют содержание и технологии исследовательской работы [13], характеризуют исследовательскую активность студентов (способы обработки информации, оценки, самопрезентации и др.).

#### **Выводы**

– Целями и задачами формирования исследовательских умений студентов средствами УМК являются: углубленное изучение и закрепление учебного материала; овладение научным методом познания применительно к той или иной дис-

циплине, современными технологиями и методикой исследования; формирование навыков самостоятельной исследовательской работы; расширение кругозора и научной эрудиции; формирование интереса к избранной профессии.

– В процессе формирования исследовательских умений студентов следует уделить особое внимание развитию вербальных способностей обучающихся, умениям самопрезентации и презентации результатов исследований.

– Самооценка исследовательских умений студентов во многом зависит от их личностных качеств и от специфики обучения, которое они получают в вузе.

#### **ПРИМЕЧАНИЯ**

1. Калугина Н. Л. Формирование исследовательских умений студентов университета в процессе самостоятельной работы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08. – Магнитогорск, 2005. – 24 с.

2. Белялова М. А. Формирование исследовательских умений студента в образовательном процессе вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01. – Краснодар, 2002. – 22 с.

3. Богомазов Г. Г. Методика организации познавательной и исследовательской деятельности студентов / Учебно-методическое пособие – СПб: СПбГУ, 2001. – 30 с.

4. Демченкова Н. А. Формирование исследовательских умений студентов вузов посредством решения проблемно-поисковых задач по математике: монография. – Тольятти: Печатное дело, 2007. – 143 с.

5. Зимняя И. А., Шашенкова Е. А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности. – Ижевск: ИЦПКПС, 2001. – 125 с.

6. Куклина Е. Н. Формирование опыта исследовательской деятельности у студентов педагогического вуза на основе проблемно-рефлексивного подхода: монография. – Сочи: РИО СГУТиКД, 2008. – 148 с.

7. Организация научно-исследовательской деятельности студентов в вузах России: В 2 ч. / В. В. Балашов, Г. В. Лагунов, И. В. Малюгина и др. – М.: ГУУ, 2001.

8. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Академия, 2001. – 208 с.

9. Сычкова Н. В. Исследовательская подготовка студентов университета. – Магнитогорск: Изд-во МаГУ, 2002. – 223 с.

10. Романов П. Ю. Формирование исследовательских умений обучающихся в системе непрерывного педагогического образования. – Магнитогорск: МаГУ, 2003. – 235 с.

11. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология. – Ростов-на-Дону, 2000. – С.171. – 544 с.

12. Тест Р. Амтхауэра. Тест структуры интеллекта (TSI) / О. П. Елисеев. Практикум по психологии личности. – СПб., 2003. – 270 с.

13. Даринская Л. А. Технологии сопровождения научно-исследовательской деятельности студентов // Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: практика проектирования, анализа и применения: Учебное пособие / Под общ. ред. Н. В. Бордовской. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – С. 273-300. – 636 с.

УДК 616.13 – 007.272 + 617.58 – 0024 – 084  
ББК 54.102



медицина

## К ВОПРОСУ О ХРОНИЧЕСКИХ ЗАБОЛЕВАНИЯХ ВЕН, ХРОНИЧЕСКОЙ ВЕНОЗНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТИ НИЖНИХ КОНЕЧНОСТЕЙ, КЛАССИФИКАЦИИ СЕАР И ПРИНЦИПАХ ДОКАЗАТЕЛЬНОЙ МЕДИЦИНЫ

Доктор медицинских наук А. Г. Епифанов  
Кандидат медицинских наук Е. А. Епифанова

*Авторы провели критический анализ классификации СЕАР и установили, что она не является классификацией нарушений системы венозного кровообращения нижних конечностей, а следовательно, не позволяет создавать однородные группы больных с указанной патологией для рандомизированного контролируемого клинического исследования (РККИ). Термины ХЗВ и ХВН концептуально ошибочны, так как не имеют научных определений, опирающихся на критерии идентификации нарушений системы венозного кровообращения нижних конечностей, вследствие отсутствия научного определения понятия «система венозного кровообращения нижних конечностей (СВКНК)».*

*Даются определение понятия «система венозного кровообращения нижних конечностей» и критерии идентификации этого понятия. Предлагаемое определение понятия СВКНК открывает возможности создания однородных групп больных для РККИ и новых подходов профилактики и лечения ее нарушений.*

### Ключевые слова

Хронические заболевания вен (ХЗВ), хроническая венозная недостаточность (ХВН), классификация СЕАР, рандомизированные контролируемые клинические исследования (РККИ), система венозного кровообращения нижних конечностей (СВКНК), доказательная медицина

**А**кадемик А. В. Покровский и другие отмечают, что для объективного анализа целесообразности и реальной значимости различных подходов и схем лечения, в медицине должны использоваться критерии, полученные на основе принципов доказательной медицины (ЕВМ) [1]. Но, достоверность самих критериев (результатов лечения), полученных с помощью ЕВМ зависит от биологической однородности групп больных, подвергнутых сравнению в рандомизиро-

ванном контролируемом клиническом исследовании (РККИ).

Как известно, биологическая однородность групп больных зависит как от идентичности критериев идентификации, положенных в основу классификации патологического процесса (ХЗВ, ОЗАНК, ХКИК и др.) для лечения которого предлагается метод (лекарство), так и от идентичности критериев идентификации самого больного, у которого возник данный патологический процесс.

В идентификации объекта исследования (патологический процесс), как будет показано на примере классификации СЕАР, возникают проблемы, которые могут сделать недостоверными результаты лечения, полученные с применением ЕВМ, особенно при хронических системных неинфекционных заболеваниях человека.

Таким образом, если использовать в ходе клинического исследования методику ЕВМ, а для создания однородных групп сравнения критерии идентификации субъекта и объекта исследования, то результаты лечения, оцененные по изменениям показателей патологического процесса в основной и контрольной группах, могут быть недостоверны. Поэтому на основе этих результатов можно сделать ошибочное заключение об эффективности и безопасности метода лечения по сравнению с ближайшим аналогом.

Если на основании критериев идентификации субъекта и объекта исследования невозможно создать однородные группы больных (основную и контрольную), то методика ЕВМ не позволяет получать достоверные критерии оценки эффективности и безопасности того или иного метода лечения.

Возникает вопрос, а какие критерии оценки эффективности и безопасности лечебной технологии необходимо использовать в ходе РККИ?

На основе понятия о критерии социальной эффективности результатов деятельности той или иной отрасли народного хозяйства страны, к критерию социальной эффективности результатов деятельности органов здравоохранения относится максимально возможное снижение показателей смертности, инвалидности и временной нетрудоспособности от заболеваний при жестко лимитированных финансовых средствах, выделяемых на решение этих потребностей государства.

Отсюда следует, что для оценки эффективности и безопасности той или иной

медицинской технологии лечения в РККИ требуется использовать в качестве критериев динамику показателей смертности, инвалидности, временной нетрудоспособности для конкретного заболевания и финансовые затраты на обследование, профилактику, лечение и содержание больных, участвующих в РККИ за минимальный срок, необходимый для получения достоверных результатов лечения в основной и контрольной группах. Этот срок составляет не менее 3-х лет. Другие критерии эффективности результатов лечения в РККИ недопустимы.

К критериям безопасности результатов технологии лечения в РККИ относятся: токсичность, аллергенность, мутагенность, тератогенность, канцерогенность, осложнения опасные для жизни (кровотечения, шок, тромбозы, тромбэмболии, сепсис и др.)

Если в РККИ не использовались указанные выше критерии эффективности и безопасности результатов лечения, то результаты данного РККИ не имеют законного права использоваться в учреждениях здравоохранения финансируемых из бюджета и государственных фондов.

При анализе доступной литературы результатов РККИ, авторы делают вывод, что в здравоохранении РФ до сих пор не применялись предложенные авторами критерии эффективности результатов РККИ, что влечет за собой отсутствие ощутимых подвижек в снижении показателей смертности, инвалидности, временной нетрудоспособности от сосудистых заболеваний [2-9].

На примере классификации СЕАР авторы доказывают невозможность создания однородных групп больных с ХЗВ для РККИ.

До сих пор нет единого понимания какими терминами идентифицировать патологию нижних конечностей при наличии в них поражения системы венозного кровообращения.

Классификация СЕАР только усложняет эту проблему, так как не является классификацией патологических изменений такого явления в организме больного, как «система венозного кровообращения нижних конечностей» (СВКНК).

Под СВКНК в каждый интервал времени авторы понимают:

1. Анатомическую структуру русла венозного кровотока от капилляров до впадения нижней полой вены в правое предсердие.

2. Систему физических векторных сил, осуществляющих венозный кровоток в системе вен русла нижней полой вены в каждый интервал времени.

3. Объем, физико-химическое состояние, клеточный, субклеточный, молекулярный состав, реологические и другие свойства крови, заполняющей венозное русло системы нижней полой вены в каждый интервал времени.

Без понимания взаимодействия этих трех составляющих частей СВКНК разобраться в патогенезе нарушений системы невозможно.

Исходя из предложенного строения СВКНК, авторы предпринимают попытку критического анализа понятий, идентифицирующих различные нарушения в СВКНК.

В документе «Лечение хронических заболеваний вен нижних конечностей. Рекомендации, основанные на принципах доказательной медицины» (A.N. Nicolaidis, C. Allegra и др.) [10], в разделе классификация СЕАР хронических болезней вен (ХЗВ) приводится определение термина «ХЗВ», как понятия о явлениях, связанных «со всеми морфологическими и функциональными нарушениями венозной системы нижних конечностей».

К сожалению, в этом научно-методическом документе, составленном ведущими флебологами мира, нет определения понятия венозной системы нижних конечностей, хотя в венозной системе выделяют 18 анатомических сегментов (со-

гласно полной классификации СЕАР). Отсюда возникают проблемы в идентификации нарушений венозной системы нижних конечностей при стадии С<sub>1</sub> ХЗВ по классификации СЕАР. Авторы документа отмечают, что «нарушения венозной системы, такие как телеангиоэктазии, очень распространены во взрослой популяции, так что во многих ситуациях термин «заболевание» неприменим». Но, в разделе «Патофизиология» указывают, что «до 10% пациентов, часто женщин, с заболеванием на стадии от 1 до 3 по классификации СЕАР имеют рефлюкс по поверхностным венам (не магистральным), в сочетании с нетипичным расположением несостоятельных перфорантных вен (НПВ)». Отсюда следует, что авторы документа выделяют семь стадий (от С<sub>0</sub> до С<sub>6</sub>) хронических заболеваний вен нижних конечностей в клиническом классе С классификации СЕАР. Из текста документа усматривается, что стадии устанавливаются только на основании симптомов, которые можно определить при осмотре и пальпации. Поэтому термин «телеангиоэктазии» – это критерий стадии С<sub>1</sub> ХЗВ нижних конечностей. Другие критерии, которым даны определения, такие как ретикулярные вены, варикозные вены, отек и т. д., используются для идентификации других стадий ХЗВ.

Дается также определение термина «хроническая венозная недостаточность» (ХВН) как понятия о явлениях, связанных с функциональными нарушениями в венозной системе. Функциональными нарушениями в венозной системе авторы считают рефлюкс крови, то есть ретроградное движение крови по отдельным сегментам венозного русла системы нижней полой вены. Как известно, рефлюкс наблюдается у 10-15% школьников в возрасте 12-13 лет, но никто не ставит им диагноз ХВН, так как нет клинических симптомов (Cossio J. 1995 г.) [11]. В связи с принятой классификацией СЕАР диагноз

ХВН нижних конечностей, согласно документу, можно ставить у пациентов с ХЗВ нижних конечностей только при  $C_{3-6}$ . Возникает вопрос, на каком основании (если в документе утверждается, что ХВН это состояние, связанное с ретроградным током крови в отдельных сегментах венозного русла нижней полой вены), дается указание, что термин ХВН нужно применять в отношении пациентов с наличием отеков ( $C_3$ ), кожных изменений ( $C_4$ ), или венозных язв ( $C_{5-6}$ ).

Из документа следует, что ХВН - это не только наличие рефлюкса в венозной системе, но и изменения тканей конечности в виде отека, пигментаций, экземы, липодерматосклероза, белой атрофии, язв кожи.

Клиническая практика показывает, что отек, пигментация, экзема, липодерматосклероз, язва кожи могут встречаться также при наличии поражений артериальной системы конечностей или у больных с нервными, кожными болезнями и сахарным диабетом, когда видимых анатомических изменений нет ни в венозной, ни в артериальной системе нижних конечностей.

В документе указано, что классификация CEAP создана для классификации хронических заболеваний вен нижних конечностей, но здесь же утверждается, что телеангиоэктазии, которые включены в клинический класс С как стадия  $C_1$  не являются хроническим заболеванием вен нижних конечностей. При этом нет объяснения, почему они не являются заболеванием, хотя у этих пациентов часто встречается рефлюкс крови в венах нижних конечностей и субъективные ощущения с конечностей (тяжесть в ногах, зуд и т.д.).

Во введении документа отмечено, что в основе хронических заболеваний вен (ХЗВ) нижних конечностей лежат структурные или функциональные изменения со стороны вен. Из этого утверждения следует, что ХЗВ нижних конечностей - это понятие о явлениях, связанных с изменениями структурными или функциональными со стороны вен. В данном слу-

чае эти явления не имеют отношения к понятию «заболевание», которое описывает явления связанные с человеком в целом. Поэтому термин ХЗВ нижних конечностей концептуально ошибочен, более правильным можно считать термин «хроническое поражение вен» (ХПВ).

Если понятие «заболевание» относится к явлениям, связанным с жизнедеятельностью человека в целом, а ХПВ со структурными и функциональными изменениями венозной системы нижних конечностей, то на каком основании делается вывод, что к симптомам ХЗВ (ХПВ) относятся такие субъективные ощущения, как боль, чувство тяжести и усталости в ногах, чувство зуда, жжения и т. д.

В тоже время в разделе «Оценка эффективности методов лечения» авторы отмечают, что «специфические жалобы пациентов с ХЗВ не идентифицированы в используемых в настоящее время общих опросниках по качеству жизни».

Как известно, субъективные ощущения с нижних конечностей связаны с изменением величин трех биологических констант поверхности кожи ног, таких как константа температуры, заряда и формы. Изменения величин этих констант наблюдаются не только при поражении вен, но и других тканей нижних конечностей [12,13].

Судороги в икроножных мышцах связаны с сокращением мышц нижних конечностей в результате нарушения в них процессов окислительного фосфорилирования, что наблюдается не только при ХЗВ [14-16].

Во введении утверждается, что при ХЗВ на ногах могут отмечаться телеангиоэктазии, ретикулярные и варикозно расширенные вены, отек, изменения кожи и т.д. Но, как отмечено в документе, термин «заболевание» к телеангиоэктазиям не применим. Тогда почему этот термин применим к ретикулярным и варикозным венам? Доказательств в документе нет, а есть декларативное заявление, что телеанги-

оэктазии - это не заболевание, а ретикулярные и варикозные вены - это заболевание. Возникает вопрос, могут ли относиться к ХВЗ флебопатии, которые согласно классификации CEAP введены в клинический класс в виде стадии  $C_0SE_nA_nP_n$  когда «отсутствуют симптомы болезни вен при осмотре и пальпации, однако есть такие симптомы, как боли, тяжесть в ногах, усталость ног, мышечные судороги, а при дуплексном сканировании не определяются ни анатомические ни физиологические нарушения». Как было доказано выше не могут, так как основные их симптомы, такие как субъективные ощущения (жалобы) могут встречаться при других заболеваниях. А вот наличие рефлюкса при стадии  $C_0S$ , согласно документу, может расцениваться как наличие ХВН. Но, в этом же документе строго указано, что диагноз ХВН можно ставить лишь при стадиях  $C_{3,4,5,6}$ . Что делать практическому врачу при таких взаимоисключающих утверждениях?

Также введение в клинический класс  $C$  стадий  $C_0S$  и  $C_0SE_nA_nP_n$  не основано на доказательствах наличия у пациента ХЗВ, ведь как указано в документе, классификация CEAP создана для классификации хронических заболеваний вен нижних конечностей, а не для классификации субъективных ощущений и кожных изменений тканей нижних конечностей, которые имеют место и при других заболеваниях. Все это стало возможным только потому, что в документе нет определения понятия венозной системы нижних конечностей, хотя есть частые упоминания о ней. Приводится декларативное заявление, что «термин ХЗВ включает все морфологические и функциональные нарушения венозной системы». Почему в документе не указано, какие это морфологические и функциональные нарушения, а тем более нет их научных определений? Изменения тканей кожи - это не изменения венозной системы нижних конечностей.

Во введении утверждается, что «причи-

ной ХЗВ в большинстве случаев являются первичные поражения стенки вен и венозных клапанов и/или вторичные поражения, являющиеся следствием тромбоза глубоких вен (ТГВ) и приводящие к развитию рефлюкса, обструкции, либо их сочетания. В редких случаях причиной ХЗВ могут быть врожденные пороки развития».

В разделе «Патофизиология» указывается, что «причиной вторичного варикозного расширения вен является ТГВ или реже поверхностный тромбофлебит». Это утверждение ничем не подтверждено, тем более достоверно установлено, что при ТГВ давление как в глубоких, так и поверхностных венах в ортостазе определяется только высотой столба крови от точки измерения до верхней точки отверстия в правом предсердии, куда впадает устье нижней поллой вены [17].

Не указывается причина первичного варикозного расширения вен (ПВРВ), а лишь отмечается, что ПВРВ возникает «вследствие расширения вен и поражения венозных клапанов без предшествующего тромбоза глубоких вен (ТГВ)». Последнее утверждение авторов может говорить только о том, что варикоз поверхностных вен может встречаться как до ТГВ, так и после ТГВ или, реже, после поверхностного тромбофлебита.

Известно, что при ТГВ часто наблюдается варикоз поверхностных вен, но это не значит, что причина варикоза есть ТГВ. Есть много случаев, когда при ТГВ нет варикоза поверхностных вен, а есть только отек нижней конечности. Гистологическими исследованиями подтверждено, что первичный варикоз или варикоз, возникающий после ТГВ, морфологически характеризуется однотипным изменением стенки поверхностных вен [17].

Как отметил один из классиков отечественной флебологии П.Г. Швальб (2009 г.), «единой трактовки патологических изменений в венах нижних конечностей нет. Это касается как макрогемодинамики, так и микроциркуляции, а тем более

вариантов и последовательности гистохимических изменений» [18].

В конце документа авторы указали ряд вопросов, которые до сих пор остаются открытыми:

1. Знания за последние 40 лет по патофизиологическим механизмам ХЗВ остаются отрывочными.

2. Генетические и молекулярные детерминанты развития варикозных вен и ХЗВ в значительной степени неизвестны.

3. Связь между макрогемодинамикой и эндотелиальной функцией и истинное влияние динамики кровотока на ремоделирование капилляров, клапанов, стенок вен, активацию лейкоцитов, пролиферацию и миграцию ГМК, а также изменение внеклеточного матрикса требует дальнейшего изучения.

4. Нет объяснения различия в клинических проявлениях ХЗВ у пациентов со сходной локализацией рефлюкса, стадией заболевания и нарушением общей гемодинамики.

Из этого вывода следует, что больные, имеющие одинаковые критерии (по классификации СЕАР) поражения венозной системы при ХЗВ предъявляют жалобы на неодинаковые по виду и интенсивности субъективные ощущения с конечностей (одного больше беспокоит тяжесть в ногах, другого судороги или боли, жжение и т. д.), интенсивность ощущений у всех разная.

5. Связь между тяжестью симптомов при ХЗВ и общей венозной гемодинамикой по всему спектру классов СЕАР в настоящее время неизвестна.

Из этого вывода следует, что зависимость между тяжестью симптомов при ХЗВ и показателями общей венозной гемодинамики нижних конечностей у всех больных, идентифицированных с применением всех классов классификации СЕАР, неизвестна, то есть не доказана или отсутствует. Это говорит о том, что стадии заболевания по критериям классификации СЕАР от  $C_0$  до  $C_6$  при ХЗВ не зави-

сят от уровня нарушений общей венозной гемодинамики в нижних конечностях. Тогда о чем говорят стадии заболевания?

Из выводов 4 и 5 следует, что вид и интенсивность субъективных ощущений с конечностей не зависит от величины стадии ХЗВ (или от выраженности изменения тканей кожи), а сами величины стадий ХЗВ не зависят от вида и степени нарушений общей венозной гемодинамики в нижних конечностях.

Таким образом, из документа следует (сами авторы признают, что вид и интенсивность субъективных ощущений с конечностей не зависит от стадии ХЗВ, а сами стадии ХЗВ не зависят от вида и степени нарушения показателей венозного кровотока в нижних конечностях), что критерии идентификации (кожные изменения) каждой стадии ХЗВ не подтверждаются специфическими критериями (которые в классификации СЕАР отсутствуют) нарушения системы венозного кровообращения в нижних конечностях, **поэтому классификация СЕАР не является классификацией нарушений системы венозного кровообращения в нижних конечностях.**

Еще Вирхов отмечал, что причины, ведущие к тромбозу вены - это одновременное изменение свойств венозной стенки, замедление скорости кровотока и усиление свертывающих свойств самой крови. Однако авторы документа не приняли к сведению эти фундаментальные положения для идентификации критериев нарушения СВКНК.

Главный недостаток классификации СЕАР в том, что с ее помощью невозможно создать однородные группы больных с идентичными критериями нарушения СВКНК, а, следовательно, вести разработку более эффективных технологий лечения.

Без определения понятия СВКНК нельзя определить критерии, необходимые для оценки параметров ее нарушений. Классификация СЕАР - это не классификация ХПВ, а классификация интенсивности



(степени) и характера поражений тканей кожи нижней конечности как при наличии, так и отсутствии отдельных критериев поражения системы венозного кровообращения в них, таких как наличие рефлюкса крови, варикоза и окклюзии в восемнадцати сегментах венозного русла.

Классификация СЕАР не вытекает из механизмов развития нарушений (патогенеза) со стороны системы венозного кровообращения нижних конечностей и, следовательно, не указывает последовательность и виды мероприятий по профилактике и лечению ХПВ.

При использовании классификации СЕАР для создания, якобы, однородных групп больных с нарушением работы СВКНК необходимы многолетние исследования на огромной популяции больных для получения статистически достоверных данных, что практически недостижимо.

Возникает сакраментальный вопрос, что же делать? Классификацию СЕАР можно будет считать классификацией ХПВ при условии, если для каждого клинического класса  $C_0; C_1; C_2; C_3; C_{4a}; C_{4b}; C_5; C_6$  будет найдено устойчивое и заметное, с использованием общепринятых критериев, нарушение венозного кровотока в основных сегментах венозного русла, таких как периферические, подколенно-бедренные, бедренно-подвздошные, нижняя полая вена в точке слияния подвздошных вен, у места входа в диафрагму и в правое предсердие сердца.

Какие критерии взять для оценки венозного кровотока в указанных сегментах необходимо обсудить на общероссийской конференции ангиологов. Авторы счита-

ют, что для этого подойдут объемная и линейная скорость венозного кровотока, объем циркулирующей крови, направление вектора тока крови в общепринятых точках предлагаемых сегментов.

Ниже предложены основные критерии нарушения параметров СВКНК:

а) Динамические:

1) Отклонение от нормы величин скорости кровотока в каждом сегменте (линейная, объемная);

2) направление вектора тока крови в указанных сегментах (физиологическое или ретроградное).

б) Морфологические:

1) наличие варикоза указанного сегмента;

2) наличие тромбоза (окклюзии) в сегменте.

Дополнительные критерии фона при нарушении СВКНК:

1) свертывающие свойства крови (кубитальная вена) гипер- или гипокоагуляция;

2) наличие субъективных ощущений с конечностей.

3) кожные изменения от  $C_0$  до  $C_6$  по СЕАР.

4) число сердечных сокращений.

Обсуждение данной статьи особенно необходимо, так как в принятом 29 июня 2009 года в г. Самара документе «Российские клинические рекомендации по диагностике и лечению хронических заболеваний вен, основанные на принципах доказательной медицины» утверждается, что классификация СЕАР отвечает запросам повседневной практики и нуждам исследовательской работы в области флебологии [18]. Острота поднятого вопроса

#### ПРИМЕЧАНИЯ

1. Покровский А. В., Сапелкин С. В. Отражение принципов доказательной медицины в российских согласительных документах по ангиологии и сосудистой хирургии. Ангиология и сосудистая хирургия. 2009; 15: 2: 7-10.

2. Самородская И. В. Клинические исследования: контролируемые и рандомизированные. Медицинская информатика и компьютерные технологии. Реаниматология. Интенсивная терапия. Анестезиология. 2002; 2: 19-22.

3. *Болякина Г. К., Закс И. О.* Примеры рандомизированных исследований в интенсивной терапии. Реаниматология. Интенсивная терапия. Анестезиология. 2002; 2: 22-28.
4. *Власов В. В.* Этические проблемы рандомизированных испытаний. Терапевтический архив. 2000; 2: 78-80.
5. *Бокерия Л. А., Ступаков И. Н., Самородская И. В.* Организация и задачи рандомизированных исследований, их роль в кардиологии. Грудная и сердечно-сосудистая хирургия. 2000; 2: 20-23.
6. *Аковбян В. А., Филатова Е. Н.* Рандомизированные контролируемые исследования – современный подход к оценке эффективности лечебно-диагностических методов. ИППП. 2000; 4: 31-34.
7. Правила проведения качественных клинических испытаний в Российской Федерации. ОСТ 42-511-99.
8. Надлежащая клиническая практика. ГОСТ Р 52379-2005.
9. *Богачев Ю. П.* Хронические заболевания вен нижних конечностей: от патогенеза к лечению и профилактике. Ангиология и сосудистая хирургия. 2008; 2: 14: 65-72.
10. *Nicolaidis A.N., Allegra C., Bergan J.J. et. al.* Management of chronic venous disorders of lower limbs, guidelines according to seicutific evidence. International angiology. 2008; 27: 1: 1-59.
11. *Jimenez Cossio J.A.* Epidemiology of chronic venous insufficiency, C.D. 1995.
12. *Епифанов А. Г.* Природа облитерирующего эндартериита (новое в патогенезе и лечении). Рязань, 2003; 132.
13. *Епифанов А. Г., Епифанова Е. А.* Хроническая критическая ишемия конечностей. Российский научный журнал. 2007; 1: 135-143.
14. *Калюжный Л.В.* Физиологические механизмы регуляции болевой чувствительности. М.: Медицина. 1984; 215.
15. *Мусил Я., Новакова О., Кунц К.* Современная биохимия в схемах. М.: Мир. 1984; 213-230.
16. *Бондарчук А. В.* Заболевания периферических сосудов. Л.: Медицина. 1969; 519.
17. *Швальб П. Г., Ухов Ю. И.* Патология венозного возврата из нижних конечностей. Рязань. 2009; 152.
18. Российские клинические рекомендации по диагностике и лечению хронических заболеваний вен, основанные на принципах доказательной медицины. Документ, согласованный экспертами. Самара. 2009; 1-79.
19. *Eklof B., Rutherford R. B., Bergan J. J. et. al.* Revision of the CEAP classification for chronic venous disorders: consensus statement. J. Vasc. Surg. 2004; 40: 1248-1252.
20. *Danielson G., Eklof B.* Classification of chronic venous disease and outcome assessment. Venous and lymphatic disease. Edited by Labropoulos N. and Stansby G. Taylor & Francis. 2006; 61-76.
21. *Allegra C., Antignani P-L., Bergan J.J. et. al.* The «C» of CEAP: Suggested definition and refinements: An International Union of Phlebology Conference of Experts. J. Vasc. Surg. 2003; 37: 1: 129-131.
22. *Rutherford R. B., Padberg F. T., Comerota A. J. et. al.* Venous severity scoring: An adjunct to venous outcome assessment. J. Vasc. Surg. 2000; 31: 6: 1307-1312.
23. *Золотухин И. А., Богачев В. Ю.* Конференция и мастер-классы «Arctic fjords». Флебология. 2007; 1: 11: 61-64.

**Юбилей****К 60-летию со дня рождения гениального русского ученого  
и врача Епифанова Алексея Герасимовича**

5 января 2010 года исполнилось 60 лет гениальному ученому, Заслуженному врачу России, доктору медицинских наук, заведующему отделением сосудистой хирургии с применением ПМУ «Скафандр Епифанова» МУЗ РГКБ №10, руководителю Рязанского медицинского центра наукоемких технологий **ЕПИФАНОВУ Алексею Герасимовичу**.



Вклад А. Г. Епифанова в отечественную и мировую науку трудно в настоящее время оценить. Для этого потребуются исследования многих ученых разных специальностей, чтобы понять как это ему удалось сделать, без отрыва от врачебной практики и при высочайшем уровне развития науки и медицины в частности. Он изобретатель, разработчик и организатор серийного производства нового вида медицинской техники ПМУ «Скафандр Епифанова». Изобретатель, разработчик, организатор внедрения новой медицинской технологии лечения с применением ПМУ «Скафандр Епифанова» заболеваний сосудов конечностей тяжелых стадий по эффективности и безопасности не имеющей себе равных не только в России, но и в других странах. Трудно поверить, но такой технологии лечения сосудистых заболеваний никому в России, да и во всем мире не удалось создать, несмотря, что на разработку новых технологий профилактики

и лечения сосудистых заболеваний в таких высокоразвитых странах Запада, как США, Германия, Франция, Англия и др. тратятся сотни миллиардов долларов. Это стало возможным в силу фундаментального типа мышления Епифанова А. Г. как ученого. Уникальность Епифанова А. Г. как исследователя в том, что он создал принципиально новые научные направления не только в медицине, но и в биологии. В результате многолетней клинической деятельности по диагностике и лечению больных с сосудистыми заболеваниями, он открыл и сформулировал понятия о 3-х биологических константах человека и животного, чего не удалось никому в мире, несмотря на то, что на эти фундаментальные константы человека смотрели миллионы ученых всего мира, но увидел их только Епифанов А. Г. и в этом его гениальность, а не талант. Предложенная им математическая формула  $\Phi - T - Q = \text{const}$  отражает фундаментальный, закон самоорганизации живой материи – биосистем. Просто, понятно и красиво. Как и принцип неопределенности Гейзенберга  $\Delta p \Delta x = h$ .

Гениальный – это такой ученый, который видит и формулирует то, чего не видят и не могут сформулировать другие, даже особо одаренные и талантливые, ученые.

Открыв три фундаментальные константы и сформулировав научные понятия о них

Алексей Герасимович пришел к открытию наличия у человека и животных 3-х энергетических тел (тактильного, теплового и болевого) и на основе их существования в теле человека объяснил природу субъективных ощущений человека и животных. А совокупность субъективных ощущений составляет такое явление природы как сознание. Всем известно, что сознание есть у человека и животных (это то, что мы видим, слышим, ощущаем в каждый момент времени). Ученые всего мира считали и считают, что сознание связано с деятельностью головного мозга, но к сожалению все это не так. И доказал это впервые за всю историю человечества А. Г. Епифанов. Мышление – это деятельность нервных клеток головного мозга, а сознание – энерго-структурное состояние 3-х энергетических тел. Это открытие принадлежит так же А. Г. Епифанову.

Выдающийся русский нейрофизиолог П. К. Анохин, ученик академика И. П. Павлова, писал: «Эволюция трудилась сотни миллионов лет, чтобы наградить высших животных способностью субъективно отражать объективный мир, и поэтому нейрофизиологи, отбрасывающие субъективное, как ненужный эпифеномен, значительно ограничивают свои возможности для достижения конечной цели». П. К. Анохин предложил новый принцип работы клеток головного мозга, но он не смог понять сущность сознания (субъективных ощущений), т. к. не увидел биоконстанты, открытые А. Г. Епифановым, и не смог объяснить механизм принятия решения нейроном. Это сделал А. Г. Епифанов.

На основе существования 3-х фундаментальных биоконстант и 3-х энергетических тел А. Г. Епифанов сумел объяснить принцип работы нейрона, а потом – целого мозга человека, а именно: механизм генерации 3-х видов кожной чувствительности: тактильной, температурной, болевой, а на их основе поведенческую, вегетативную и гормональную регуляцию целого организма человека и животного. Это описано в его книге «Природа облитерирующего эндартериита». На основе существования 3-х энергетических тел, он объяснил механизм возникновения фантомных болей у больных после ампутации конечностей. Ещё в 1970 г., будучи студентом третьего курса, он впервые в мире разработал и в домашних условиях изготовил особую конструкцию магнитного скафандра для управления величинами биоконстант, а через них – механизмом генерации 3-х видов кожной чувствительности, вызывающей болевую, температурную и тактильную мотивации поведения человека и животного. Такой механизм управления энергопотребными мотивациями так же впервые был сформулирован А. Г. Епифановым.

Уже тогда А. Г. Епифанов пришёл к выводу, что форма тела человека является фундаментальной величиной, регулирующей интенсивность болевого синдрома у больных с облитерирующим эндартериитом. Изменяя форму тела, больные уменьшали субъективное невыносимое ощущение боли в отмирающей конечности. Этот феномен в течении тысячелетий наблюдали миллионы врачей всего мира, но никто не догадался, что в нём скрыта природа сосудистых заболеваний, принципа работы мозга и механизма генерации субъективных ощущений, т. е. сущность сознания. Только А. Г. Епифанов понял и дал научное объяснение этому феномену природы. На основе понимания этого феномена он и увидел наличие у человека и животного 3-х биоконстант. Увидел и объяснил то, чего не смогли сделать до него миллионы ученых и врачей. Это однозначно подтверждает, что перед нами не только гениальный ученый, но и врач, глубоко вникающий в сущность болезни.

Всё, о чём пишется в этой статье, есть результат многолетнего сотрудничества и наблюдения за врачебной, научно-исследовательской, изобретательской и предпринимательской деятельностью А. Г. Епифанова. Ещё в 1989 г. по указанию директора НИИТ и ИО МЗ СССР академика АМН и АН СССР Валерия Ивановича Шумакова я участво-

вал в составе комиссии МЗ РСФСР по оценке эффективности лечения сосудистых больных методом Епифанова и разрешению той конфликтной ситуации, которую постоянно, умышленно в течение многих лет, создавали агрессивные противники Алексея Герасимовича. Обладая властью, учеными степенями, они прилагали огромные усилия по срыву защиты докторской диссертации А. Г. Епифанова, по разгрому уникального научно-исследовательского отделения, созданного им, пытались обвинить его в шарлатанстве и других грехах, не один раз заводили уголовные дела. Но ещё 20 лет назад, академик Шумаков В. И. увидел у Епифанова А. Г. незаурядную способность к творчеству, неиссякаемую трудоспособность и героическую стойкость в борьбе за новые, нестандартные подходы к лечению тяжелых сосудистых заболеваний.

После защиты в 1990 г. докторской диссертации Алексей Герасимович, оставаясь на практической работе в созданном им отделении сосудистой хирургии с применением ПМУ «Скафандр Епифанова», продолжал лечить больных, а также напряженно работать по созданию нового вида специализированной стационарной медицинской помощи в России: сосудистая хирургия с применением ПМУ «Скафандр Епифанова».

В 1999 г. под руководством А. Г. Епифанова были успешно проведены государственные испытания модернизированных промышленных образцов ПМУ «Скафандр Епифанова». Выдано регистрационное удостоверение №29/06070899/0825-00 от 25.09.2000г. Налажено серийное производство ПМУ «Скафандр Епифанова».

В 2005 г. по инициативе А. Г. Епифанова была организована и проведена 1-ая Всероссийская научно-практическая конференция на тему: «Актуальные вопросы профилактики ампутаций конечностей по поводу самопроизвольной гангрены при тяжелых стадиях окклюзионных поражений артерий конечностей».

Во вступительном слове академик РАН и РАМН В. И. Шумаков отметил, «одним из таких высокоэффективных воздействий, как показала многолетняя клиническая практика, является медицинская технология лечения окклюзионных поражений сосудов конечностей с применением ПМУ «Скафандр Епифанова».

В своей работе «Хроническая критическая ишемия конечностей, как критерий несостоятельности ангиологии в объяснении и лечении восходящего некроза тканей конечности на фоне болей покоя и необходимости внедрения в здравоохранении РФ нового вида специализированной стационарной медицинской помощи» А. Г. Епифанов доказал, что в основе развития и прогрессирования хронической ишемии конечностей лежат не процессы артериальной недостаточности, а первичные поочередные изменения в структуре 3-х энергетических тел человека, генерирующих субъективные ощущения с пораженной конечности.

В работе «К вопросу о хронических заболеваниях вен, хронической венозной недостаточности нижних конечностей, классификации СЕАР и принципах доказательной медицины» он доказал несостоятельность международной классификации хронических заболеваний вен человека и предложил свою принципиально новую классификацию нарушений системы венозного кровообращения нижних конечностей, чем вызвал острую дискуссию и неприятие со стороны известных столичных ученых ангиологов.

Так всегда было в науке, ведь он разрушил ошибочные понятия, которым десятилетиями обучали практических врачей и студентов.

Многие его открытия и научные труды умышленно замалчиваются и не обсуждаются. Как же, подверг сомнению общеизвестные истины, потеснил на Олимпе многих уважаемых столичных авторитетов.

Но как показала история науки, гениальные открытия и прорывные изобретения часто делаются не в стенах крупных научно-исследовательских институтов, не поколе-

ниями школ знаменитых ученых, а отдельными учеными самородками. Примеров тому много: А. Эйнштейн, Д. И. Менделеев, Л. Пастер, И. П. Павлов и др.

Очень грустно, что до этого юбилея не дожил академик В. И. Шумаков, который высоко оценил А. Г. Епифанова как ученого и врача и в течение многих лет защищал его от нападков высокопоставленных медицинских чиновников и ученых, которым А. Г. Епифанов своими трудами подрывал научный авторитет.

Можно ещё много рассказывать о тех достижениях, которые воплотил в науку и медицину А. Г. Епифанов, о десятках тысяч сосудистых больных, которым вернул здоровье и о тех лишениях и трудностях с которыми он столкнулся на своем тернистом жизненном пути. Но для этого потребуется написать книгу и не одну. Я уверен, что так будет. Рязанская земля должна гордиться такими сыновьями.

От себя лично и всех его настоящих друзей поздравляю Алексея Герасимовича с юбилеем, желаю ему творческого долголетия, богатырского здоровья, счастья и успехов во всех начинаниях.

**Заслуженный деятель науки РФ, академик РАЕН**  
**доктор медицинских наук, профессор**  
**кин**

**В. Е. Толпе-**



**Юбилей****К 65-летию со дня рождения видного русского ученого  
и психолога Панова Виктора Ивановича**

В марте 2010 года исполняется 65 лет **ПАНОВУ Виктору Ивановичу**, широко известному своими работами по экологической психологии и психодидактике.



В. И. Панов родился 13 марта 1945 г. в г. Ташкенте, куда были эвакуированы в годы Великой Отечественной войны его родители и авиационный завод, на котором они работали. В 1947 г. они вернулись в г. Химки Московской области, где в 1963 году он окончил школу и поступил на завод п/я 6 слесарем-сборщиком.

Прослужив действительную службу в рядах Советской Армии с июля 1964 г. по декабрь 1967 г., в январе 1968 г. он поступил на работу в Институт психологии АПН РСФСР сначала в должности лаборанта, м. н. с., ст. н. с., в. н. с., а с 1992 г. по 2002 г. в должности зам. директора по научной работе, причем с 1995 г. по настоящее время – в должности заведующего Лабораторией экпсихологии развития. Одновременно с работой в Институте психологии, В. И. Панов в 1974 г. окончил вечернее отделение математического отделения МГПИ имени В. И. Ленина.

В. И. Панов является крупным психологом, плодотворно сочетающим исследовательскую, педагогическую и научно-организационную работу.

В течение 10 лет (1992-2002 гг.) он был заместителем директора Психологического института РАО по научной работе, после чего перешел на должность заместителя председателя Центрального регионального отделения РАО. С 2003 г. по настоящее время он является директором Центра экспериментальной психодидактики РАО, научным руководителем которого он был, начиная с 1992 г.

Научные исследования, проводимые В. И. Пановым, отличаются методологической фундаментальностью, оригинальностью и междисциплинарностью подхода к развитию психики человека в контексте его взаимодействия с окружающей средой, а также ориентированность на практику общего, дополнительного и экологического образования, тесное сотрудничество с педагогами-учеными и педагогами-практиками.

В сферу научных интересов В. И. Панова входят: методология изучения психики человека, психология развития и одаренности, психологические и психодидактические основы развивающего образования, экологическая психология. Имеет около 300 научных публикаций, среди них – такие монографии, как: Экологическая психология: опыт построения методологии (2004, Москва), Одаренность и образовательная среда (2006, Казахстан), Влияние экологически неблагоприятной среды на интеллектуальное развитие детей (в соавт., 2007, Москва), Психодидактика образовательных систем: теория



и практика (2007, СПб) и др. Кроме того, он является редактором и соредактором 17 научных сборников и пособий для учителей и психологов.

Изучение психологических и образовательных аспектов проблемы «Экологии детства» привели В. И. Панова к созданию собственного направления в экологической психологии – экопсихологии развития человека (его психических процессов, психических состояний и сознания) в социально-средовых условиях разного вида (семейных, образовательных, информационных и т. д.). Для разработки этого направления в 1995 г. в Психологическом институте РАО была создана Лаборатория экопсихологии развития, которая в этом году отмечает свое 15-летие.

В. И. Пановым были проведены пять российских конференций по экологической психологии (1996 г., 2000 г., 2003 г., 2005 г., 2008 г.), конференция «Образ в регуляции деятельности / к 90-летию со дня рождения Д. А. Ошанина / (1997 г.), и конференция «Одаренные дети: теория и практика» (2001 г.). В 1998 г. им была организована секция «Экологическая психология» при Российском психологическом обществе. Им разработан и читается в различных ВУЗах Москвы и других городов России оригинальный учебный курс «Экологическая психология», специализация по которому получила подтверждение УМО по классическому университетскому образованию при МГУ имени М. В. Ломоносова (№93-8-51 от 05.02.2004 г.)

С 1997 г. по 2002 г. В. И. Панов был научным руководителем координационного совета федеральной целевой программы «Одаренные дети» Министерства образования РФ.

В рамках этой программы по его инициативе и непосредственном участии (как автора, редактора и соредактора) были подготовлены и изданы 7 учебных пособий для учителя «Библиотеки «Одаренные дети»». Помимо этого, он является членом авторского коллектива, разработавшего в рамках той же программы первую (1998 г.) и вторую редакции (2003 г.) «Рабочей концепции одаренности Минобразования РФ» (ред. В. Д. Шадриков).

В. И. Пановым разработаны и внедрены:

- методологические, теоретические и практические аспекты психологии одаренности и экопсихологии развития одаренных детей в условиях общего, профессионального и дополнительного образования. В частности, выявлена психологическая специфика: а) дидактической, дидактико-психологической и психодидактической парадигм; б) субъект-объектного, субъект-субъектного (совместно-субъектного и субъект-порождающего) типов педагогического взаимодействия в системе «человек – окружающая среда» и, в частности, в обучении одаренных детей,

- система психологической экспертизы образовательных технологий с целью формирования у педагога рефлексивной позиции к тому: кого, зачем, чему и как он обучает (апробирован на курсах Центра городской экспериментальной работы при МИПКРО, в управлениях дополнительного образования Минобразования РФ и Московского комитета образования, в Смоленском гуманитарном университете, внедрен в Центре комплексного формирования личности РАО (г. Черноголовка Московской области, в Центре развития творчества детей и юношества «Радужный» ЮУО Москвы и др.),

- учебный курс повышения психологической квалификации педагогов, работающих с одаренными детьми (представлен в пособиях «Библиотеки «Одаренные дети»»),

- психодидактические и экопсихологические основы развивающего образования (совместно с В. П. Лебедевой, В. А. Орловым, С. Д. Дерябо и В. А. Ясвиным).

В целом проведенная В. И. Пановым работа позволила ему подойти к разработке



оригинального – экопсихологического – подхода к проблемам одаренности и развития одаренных детей. Кратко его суть состоит в следующем.

Одаренность рассматривается как особая форма проявления творческой природы психики, для реализации которой необходимо наличие не только природных задатков, но и соответствующих средовых условий. Она проявляется и развивается как системное качество психики, возникающее во взаимодействии разных сфер психики человека с образовательной средой (семейной, школьной и т. п.) и обретающее форму индивидуальности развития в виде психических процессов, состояний и сознания учащегося.

В практическом отношении работа с одаренными детьми требует предварительного осмысления и определения того, в какой форме она существует в данном индивиде: в виде ставшего (явного) себя свойства психики, в виде становящего (развивающегося) свойства или же в виде скрытого (потенциального) свойства, проявление которого можно проектировать. Эти различия определяют выбор и теоретических оснований и практических методов работы с одаренными.

Исходя из этого, основная задача современного образования (педагога в первую очередь) заключается в создании образовательной среды развивающего (творческого) типа, т. е. среды, способствующей снятию психологических барьеров в индивидуальном развитии учащегося и тем самым способствующей раскрытию творческого начала всех сфер его психики. Соответственно, на смену традиционным образовательным технологиям, ориентированным на передачу одаренному учащемуся суммы знаний-умений-навыков в конкретной предметной области, должны придти развивающие технологии, ориентированные на развитие способности учащегося быть субъектом образовательной деятельности как процесса своего развития в целом: и телесного, и эмоционального, и интеллектуального, и личностного, и духовно-нравственного.

Такое понимание одаренности, в свою очередь, предъявляет особые требования к профессиональной и личностной подготовке педагога, психолога и управленца, имеющих дело с одаренными детьми. Так, педагогам, работающим с одаренными детьми, уже недостаточно иметь высокий уровень предметной подготовки. Помимо нее, они должны иметь представление о психологии развития и психологии одаренных детей, а также о том, что такое развивающее образование, образовательная среда, ее проектирование, экспертиза и т. д. Расширяются и функции практического психолога. При работе с одаренными они не могут ограничиваться только диагностикой отбора одаренных детей, а должны включать в себя, по меньшей мере, еще и:

- психологическое сопровождение и поддержку одаренных детей;
- психологическую экспертизу, мониторинг и сопровождение образовательных технологий, применяемых при работе с одаренными детьми;
- участие в проектировании и реализации образовательной среды, способствующей раскрытию творческих способностей учащихся;
- психологическую подготовку педагогов и руководителей системы образования, работающих с одаренными детьми, и т. д. (В. И. Панов, 1998, 2005, 2006).

Апробация и практическое внедрение экопсихологического подхода к развитию одаренных детей реализуется В. И. Пановым на курсах повышения квалификации педагогов и психологов, а также на базе образовательных учреждений, где он является научным руководителем или соруководителем экспериментальной работы:

В настоящее время оба указанных направления – экопсихология развития и психология одаренности – интегрируются и успешно продолжают разрабатываться В. И. Пановым в виде темы «Психодидактические и экопсихологические принципы разви-

вающего образования». Практическая реализация этой темы осуществляется им на пяти экспериментальных площадках (Иркутск, Москва, Подмосковье, Пенза, Самара, Смоленск, Чита и др.). Под его руководством и непосредственном участии разработана оригинальная система проектирования и экспертизы образовательной среды общеобразовательных учреждений.

В 1998 г. за цикл работа по психологии обучения, выявления и развития одаренных детей В. И. Панов (в коллективе соавторов) удостоен Премии правительства РФ в области образования. Кроме того, за научные достижения В. И. Панов удостоен также:

Медали «К. Д. Ушинского» Минобразования РФ (1999 г.),

Медали «Г. И. Челпанова (I степени)» Психологического института РАО (2004 г.),

Диплома II степени за II место во Всероссийском конкурсе психологических изданий-2006 в номинации «Лучшая монография по психологии» за книгу В. И. Панов «Экологическая психология: опыт построения методологии. – М.: Наука, 2004» (2007 г.)

Нагрудного знака «Почетный работник общего образования РФ» (2007 г.).

В. И. Панов ведет большую работу по повышению квалификации педагогов и психологов, работающих в образовании в Иркутске, Нижнем Новгороде, Москве и Подмосковье, Самаре, Смоленске, Туле, Чите, Ярославле и др. городах России. При его участии и под его редакцией вышли 11 пособий для учителя, среди них «Учителю о психологии», «Учителю об экологии детства», «Учителю об одаренных детях» и др.

В 1995 г. В. И. Панов избран в член-корреспонденты Академии педагогических и социальных наук, а в 2001 г. – в член-корреспонденты Российской академии образования.

В. И. Панов заслужил признание не только как исследователь и преподаватель. Он ведет большую работу в качестве эксперта по защите диссертаций (член трех советов по защите докторских диссертаций, в одном из них заместитель председателя), кроме того является членом:

Экспертного совета Российского гуманитарного научного фонда,

Экспертного совета при Президиуме Российской академии образования,

Совета по экологическому образованию при Президиуме Российской академии образования,

Экспертно-аналитического совета Международной ассоциации русского рукопашного боя.

Под научным руководством и консультировании В. И. Панова защищены семь кандидатских и две докторских диссертации по психологии и педагогике.

Желаем Виктору Ивановичу здоровья и дальнейших научных успехов.

**Редакция «Российского научного журнала»**

**БИБЛИОГРАФИЯ**

(книги, полученные в дар от авторов и владельцев)

# От доцента кафедры экологии РГУ им. С. А. Есенина, кандидата технических наук, директора астрономической обсерватории РГУ Муртазова А. К.

**Муртазов А. К. Экологический мониторинг. Методы и средства: учеб. пособ.: Ч. 1. / А. К. Муртазов; Федеральное агенство по образовани., ГОУ ВПО «Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина». – Рязань, 2008. – 203 с.**

В учебном пособии рассмотрены основные принципы экологического нормирования, методы и приборное обеспечение экологического мониторинга основных природных сред, методы и средства мониторинга радиационного, актинометрического, шумового загрязнения экологических систем.

Пособие предназначено для студентов естественных факультетов университетов, изучающих курс «Экологический мониторинг», и основано на материалах лекционного курса «Экологический мониторинг», читающегося автором студентам-экологам в Рязанском государственном университете имени С. А. Есенина.

**Физические основы экологии околоземного космического пространства: программа курса для студентов естественно-географического факультета / сост. А. К. Муртазов; Гос. образов. учр-е высшего проф. образ-я «Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина», Гос. образов. учр-е доп. проф. образ-я «Ряз обл. ин-т развития образования». – Рязань, 2008. – 56 с. – 500 экз.**

Программа составлена с учётом Государственного образовательного стандарта обучения студентов по специальностям 013101 «Экология» и рассчитана на 51 час. теоретической подготовки, практических работ и самостоятельную работу.

В программу включены разделы, обязательные для обучения студентов на современном этапе развития естественных наук.

Особое внимание уделено физике процессов в ближнем космосе, анализу экологических проблем, связанных с тенденциями увеличения его загрязнения, современным методам изучения и предотвращения космической опасности, методам и средствам контроля состояния околоземного пространства и прогноза его изменения.

# От учителя физики средней общеобразовательной школы № 38 г. Рязани Воробьёва Ю. Н.

**Воробьёв Ю. Н. Космогония: учеб.-методич. пособ. / Ю. Н. Воробьёв; МОУ «Средняя общеобразов. школа № 38» г. Рязани; Гос. образов. учр-ние доп. проф. образ-я «Ряз. обл. ин-т развития образования». – Рязань, 2008. – 80 с.**

В пособии представлена программа для учащихся 5 классов, включающая в себя изучение одного из разделов астрономии – космогонии. Рассматриваются вопросы, связанные с происхождением и эволюцией Вселенной, в частности – происхождение Солнечной системы. Прослеживается тесная связь со всеми науками естественного цикла: физикой, химией, математикой. Даны разработки как внеклассных, так и плановых занятий. Представлены разноуровневые задачи.

Предназначено для учителей, интересующихся астрономией. Может быть использовано как материал для факультативного и элективного курса.

# От журналиста газеты «Вечерняя Рязань» Петренко В. К.

**Петренко В. К. Вопреки и несмотря. Трагикомические истории из личной жизни. – Рязань: Поверенный, 2008. – 130 с.**

Петренко Виктор Константинович – коренной рязанец, образование высшее техническое. 30 лет проработал на предприятиях «оборонки», имеет более 50 научных трудов. Поработал в 1-ом «демократическом» горсовете, а в середине 90-х годов – рядовым чиновником в мэрии г. Рязани. Последние 11 лет работал в различных газетах г. Рязани: от «Приокской газеты» до «Вечерней Рязани».

# От Общества исследователей истории Ряжского края имени В. И. Гаретовского

**Чижов-Добропчельский А. Г. Краткое обозрение религиозно-философских работ протоиерея Василия Гаретовского. – Ряжск, 2008. – 32 с.**

**Материалы Четвёртых краеведческих чтений памяти В. И. Гаретовского (28 февраля -1 марта 2008 г.) / Под ред. Б. В. Горбунова. – Рязань: Издательство «РИД», 2009. – 304 с.**

Настоящий сборник научных работ содержит статьи по различным аспектам ряжского краеведения – истории, археологии, истории ряжских селений, истории ряжских учебных заведений, этнографии, генеалогии, топонимии, экологии. В сборнике имеются разделы: персоналии, мемуары, публицистика, дополнительные материалы к «Ряжской энциклопедии».

Большая часть работ, представленных в сборнике, была заслушана в качестве докладов и сообщений на Четвёртых краеведческих чтениях памяти В. И. Гаретовского, проходивших в Ряжске 28 февраля – 1 марта 2008 г.

# От профессора Рязанского областного института развития образования (РИРО), доктора исторических наук, академика РАЕН Горбунова Б. В.

**Материалы и исследования по рязанскому краеведению. – Т. 7. Сборник справочных сведений по краеведению для учителей. (Дополнительные материалы к №Рязанской энциклопедии) / Под ред., сост. и предисл. Б. В. Горбунова / Ряз. обл. ин-т развития образования. – Рязань: Изд-во Старт, 2006. – 400 с.**

Настоящее издание представляет сборник справочных сведений, содержащий 1 423 словарные статьи по различным разделам рязанского краеведения. Сборник в существенной степени дополняет «Рязанскую энциклопедию». Предназначен для учителей, преподавателей вузов техникумов, учёных, краеведов, учащихся и будет полезен всем, кто хочет познать родной край.

**Рындин И. Ж. Материалы по истории и генеалогии дворянских родов Рязанской губернии. Вып. 1. Абаза – Бюллеры / Под ред., с предисл. и дополнениями проф. Б. В. Горбунова; Гос. учр-е доп. профессионального образования «Ряз. обл. ин-т развития образования» // Материалы и исследования по рязанскому краеведению. – Т. 10. – Рязань, 2006. – 394 с.**

Настоящее издание представляет собой первый выпуск сборника материалов по истории и генеалогии рязанского дворянства, включающий справки о дворянских родах, которые расположены в алфавитном порядке. Здесь впервые в научной практике представлены систематические и довольно подробные сведения по вынесенной в заголовок теме. В дальнейшем предполагается продолжить издание материалов такого рода, общее число книг должно составить 10-12 выпусков.

Издание предназначено для учителей, преподавателей вузов с средних специальных учебных заведений, учёных, краеведов, для всех, кто хочет познать родной край.

**Рындин И. Ж. Материалы по истории и генеалогии дворянских родов Рязанской губернии. Вып. 2. Вагины – Гюллинги / Под ред., с дополнениями проф. Б. В. Горбунова; Ряз. обл. ин-т развития образования // Материалы и исследования по рязанскому краеведению. – Т. 10. – Рязань: Изд. «Узорочье», 2007. – 520 с.**

Настоящее издание представляет собой второй выпуск сборника материалов по истории и генеалогии рязанского дворянства, включающий справки о дворянских родах, которые расположены в алфавитном порядке. Здесь впервые в научной практике представлены систематические и довольно подробные сведения по вынесенной в заголовок теме. В дальнейшем предполагается продолжить издание материалов такого рода, общее число книг должно составить 10-12 выпусков.

Издание предназначено для учителей, преподавателей вузов с средних специальных учебных заведений, учёных, краеведов, для всех, кто хочет познать родной край.

**Рындин И. Ж. Материалы по истории и генеалогии дворянских родов Рязанской губернии. Вып. 3. Давыдовские – Исленьевы / Под ред., с дополнениями проф. Б. В. Горбунова; Ряз. обл. ин-т развития образования // Материалы и исследования по рязанскому краеведению. – Т. 10. – Рязань: Изд. «Узорочье», 2008. – 410 с.**

Настоящее издание представляет собой третий выпуск сборника материалов по истории и генеалогии рязанского дворянства, включающий справки о дворянских родах, которые расположены в алфавитном порядке. Здесь впервые в научной практике представлены систематические и довольно подробные сведения по вынесенной в заголовок теме. В дальнейшем предполагается продолжить издание материалов такого рода, общее число книг должно составить 10 выпусков.

Издание предназначено для учителей, преподавателей вузов с средних специальных учебных заведений, учёных, краеведов, для всех, кто хочет познать родной край.

**Рындин И. Ж. Материалы по истории и генеалогии дворянских родов Рязанской губернии. Вып. 4. Кавдины – Кучины / Под ред., с дополнениями проф. Б. В. Горбунова; Ряз. обл. ин-т развития образования // Материалы и исследования по рязанскому краеведению. – Т. 10. – Рязань: Изд. «Узорочье», 2009. – 410 с.**

Настоящее издание представляет собой четвёртый выпуск сборника материалов по истории и генеалогии рязанского дворянства, включающий справки о дворянских родах, которые расположены в алфавитном порядке. Здесь впервые в научной практике представлены систематические и довольно подробные сведения по вынесенной в заголовок теме. В дальнейшем предполагается продолжить издание материалов такого рода, общее число книг должно составить 10 выпусков.

Настоящее издание представляет собой второй выпуск сборника материалов по истории и генеалогии рязанского дворянства, включающий справки о дворянских родах, которые расположены в алфавитном порядке. Здесь впервые в научной практике представлены систематические и довольно подробные сведения по вынесенной в заголовок теме. В дальнейшем предполагается продолжить издание материалов такого рода, общее число книг должно составить 10-12 выпусков.

Издание предназначено для учителей, преподавателей вузов с средних специальных учебных заведений, учёных, краеведов, для всех, кто хочет познать родной край.

**Рындин И. Ж. Материалы по истории и генеалогии дворянских родов Рязанской губернии. Вып. 3. Давыдовские – Исленьевы / Под ред., с дополнениями проф. Б. В. Горбунова; Ряз. обл. ин-т развития образования // Материалы и исследования по рязанскому краеведению. – Т. 10. – Рязань: Изд. «Узорочье», 2008. – 410 с.**

Настоящее издание представляет собой третий выпуск сборника материалов по истории и генеалогии рязанского дворянства, включающий справки о дворянских родах, которые расположены в алфавитном порядке. Здесь впервые в научной практике представлены систематические и довольно подробные сведения по вынесенной в заголовок теме. В дальнейшем предполагается продолжить издание материалов такого рода, общее число книг должно составить 10 выпусков.

Издание предназначено для учителей, преподавателей вузов с средних специальных учебных заведений, учёных, краеведов, для всех, кто хочет познать родной край.

**Рындин И. Ж. Материалы по истории и генеалогии дворянских родов Рязанской губернии. Вып. 4. Кавдины – Кучины / Под ред., с дополнениями проф. Б. В. Горбунова; Ряз. обл. ин-т развития образования // Материалы и исследования по рязанскому краеведению. – Т. 10. – Рязань: Изд. «Узорочье», 2009. – 410 с.**

Настоящее издание представляет собой четвёртый выпуск сборника материалов по истории и генеалогии рязанского дворянства, включающий справки о дворянских родах, которые расположены в алфавитном порядке. Здесь впервые в научной практике представлены систематические и довольно подробные сведения по вынесенной в заголовок теме. В дальнейшем предполагается продолжить издание материалов такого рода, общее число книг должно составить 10 выпусков.

Издание предназначено для учителей, преподавателей вузов с средних специальных учебных заведений, учёных, краеведов, для всех, кто хочет познать родной край.

# От писательницы Рыжковой-Гришиной Л. В.

**Рыжкова Любовь. Августейшая ночь. Философская лирика, катрены, поэма «Денница». Серия «Меч Света. Поэтический мир Любви Рыжковой». – Рязань: Скрижали, 2009. – 208 с.**

Книга «Августейшая ночь» открывает уникальную поэтическую серию «Меч Света», куда войдут сочинения в стихах Любви Рыжковой – философская, пейзажная, патриотическая лирика, произведения о любви, творчестве, поэмы. Рассчитанная на самого интеллектуального, тонко чувствующего, изысканного, так и на самого неискущённого читателя, высокая поэзия заставляет каждого приостановиться в суете текущих дел и пристально всмотреться в душу, как свою собственную, так и своего ближнего.

Истинный художник слова словно открывает некие тайны бытия, напоминая о том, что земные истины лишь отражение истин небесных. И что путь человека, сопряжённый с трудностями становления и духовного роста, непременно должен быть устремлён к горнему миру, где звучит музыка сфер. Поэтический *Mir* поэта в исконном значении «*Вселенная*» приближает нас к ней. И как бы ни была хороша и царственно прекрасна августейшая ночь, свой путь мы торим к божественному свету.

# От старшего научной сотрудницы научно–исследовательской лаборатории проблем регионализации образования Рязанского областного института развития образования (НИЛ ПРО РИРО) Рындина И. Ж.

**Рындин И. Ж. Ярослав, внук Ярослава. Роман-хроника. – Рязань: Изд-во «Поверенный», 2003. – 224 с.**

Книга является первой частью исторической серии «Князья Рязанские» и рассказывает об основании города Переяславля Рязанского (современной Рязани) внуком Ярослава Мудрого муромо-рязанским князем Ярославом Святославовичем в 1095 году, о начале Рязанского княжества и о первых его князьях. Книга основана на достоверных исторических известиях общерусских летописей и будет полезна всем интересующимся историей родного края.

**Рындин И. Ж. Глеб Рязанский. Роман-хроника. – Рязань: Поверенный, 2008. – 250 с.**



# От рязанского историка-краеведа Филатова И. А.

**Белов В., Каданцева Л. Каданцев П. Сказания о Евпатие Коловрате. – Рязань: Зелёные острова, 2008. – 96 с.**

Книга посвящена интересным событиям далёкого прошлого рязанской истории.

# От профессора Смоленского государственного университета, доктора исторических наук Ивониной Л. И.

**Ивонин Ю. Е., Ивонина Л. И. Полководцы-миротворцы? (Евгений Савойский и Клод-Луи Виллар). – М.: Транслит, 2009. – 150 с.**

В книге рассказывается о двух знаменитых полководцах и политиках последних десятилетий XVII - первой трети XVIII вв. принце Евгении Савойском и французском маршале Клоде-Луи Вилларе, сыгравших важную роль и прославившихся в войнах эпохи Людовика XIV, прежде всего, в войне за испанское наследство 1701-1714 гг. В книге показывается роль Евгения Савойского в войнах с турками. Большое место уделено особенностям стратегии и тактики обоих полководцев и их деятельности в качестве политиков и дипломатов.

Книга адресована читателям, интересующимся историей военного искусства и историей дипломатии.

**Ивонина Л. И. Над кратером Везувия (Императорская династия Юлиев-Клавдиев). – М.: РКонсульт, 2008. – 114 с.**

Книга посвящена политической истории Рима в период кризиса Республики и ранней Империи, отражённой в популярных биографиях правителей Римской державы династии Юлиев-Клавдиев. В ней нашли применение современные методики и пересмотрены некоторые устоявшиеся историографические стереотипы. Яркие образы Юлия Цезаря, Августа, Тиберия, Калигулы, Клавдия и Нерона гармонично вплетаются в канву событий и духовной жизни Рима на протяжении целого столетия.

Будет интересна для преподавателей и студентов исторических факультетов, других специалистов гуманитарного профиля, а также всех читателей, интересующихся римской историей.

**SUMMARY**

**Ryndin I. Y. Russian principalities during the time of Jaroslav Vsevolodovich and Igor Svyatoslavovich Chernigovsky' tribal eldership, physical seniority of Rurik Rostislavovich Kievsky and actual seniority of Vsevolod Jurjevich Bolshoe Gnezd (1194-1212) [Part 10] // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 1(14). – PP. 3 – 18.**

[1,3 п. л.]

**Key words**

Physical and tribal eldership, «Vladimir tribe», Olegovichy, duumvirate of Monomah, the system of «lestvitsa» princes' ascent, imbalance in ages of younger and older generations of Russian princes, the system of prince-to-prince relations

**Summary**

Division of physical and tribal seniority after the death of Svjatoslav Vsevolodovich – the prince of Kiev. The approaching of young and old generations of Russian princes. The concession of Chernigov princes the tribal eldership to Vsevolod Bolshoe Gnezd and Rurik Rostislavovich of Kiev (Kievsky). The reform project of prince-to-prince relations of Roman Mstislavovich Galitsko-Volinskiy by V. N. Tatischev's version. Temporary fall of Galitsko-Volinskoy land out of the system of prince-to-prince relations in Russia. An attempt by Chernigov princes to return the eldership in South Russia.

**Sinelnikov I. Ju. Ryazan's provincial office of the country affairs (1861-1889) and Ryazan's provincial office (1889-1917) as the inspectorate of Ministry of Internal Affairs after country class organs // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 1(14). – PP. 19 – 29.**

[0,9 п. л.]

**Key words**

Country reform, country class establishments, Ryazan's provincial office of the country affairs, Ryazan's provincial office, officials, permanent members

**Summary**

The article is about the history of the foundation of the Ryazan provincial country Offices, which executed the power of the landowners in case of peasants after Serfdom cancellation; peasant's class establishments and their functioning; and also the activity of the most popular permanent members of the peasant's offices.

**Loozikov V. K. Forming troops of the Red Army in the Ryazan Province in 1920 // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 1(14). – PP. 30 – 34.**

[0,4 п. л.]

**Key words**

Red Army, Ryazan Province, mobilization, reserve troops, martial companies, Polish front (AKA Western Front), Wranger front (AKA Southern Front),

**Summary**

The year of 1920 marked the last stage of a full-scale Civil War in Russia. The main event of the spring of 1920 was the war with Poland and concluding a peace deal. Autumn of that year brought another major event - the crushing of Wrangel's Army in the south. The confrontation between «the white» and «the red» ended in a victory of the latter.

What contribution did the Ryazan Province make into the victory of the Red Army?

During the year of 1920 the Ryazan Province sent to both Polish and Southern fronts 4 regiments, 9 battalions, 11 individual companies, 1 battery and 3000 of mobilized soldiers to the Southern front in martial companies.

All in all during the mobilization at the stage of a full-scale Civil War in Russia the Ryazan Province sent to the Red Army 182 412 people, to the Labor Army – 5 474 people, 22 614 horses and 1 130 harnessed wagons.

**Abolmasov V. V. The Problem of Great Britain Military Debts and its Influence on British-American Relations in 1920S // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 1(14). – PP. 35 – 41. [0,5 п. л.]**

**Key words**

Military debts, first world war, Foreign Office, Stanley Baldwin, «Liberty loans», conservative government, agreement

**Summary**

This article is devoted to problems of British-American relations after the First world war and its very important aspect – military debts of Great Britain before the USA. After difficult negotiations over the terms of repayment the British governmental committee reached a compromise – the percentage of debts was reduced. The author of the article paid very much attention to a role of the Conservative leader – Stanley Baldwin.

**Safronov B. V. The joining of Russia Asia – Pacific Economical Community (APEC) // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 1(14). – PP. 42 – 47. [0,5 п. л.]**

**Key words**

Siberia, Far East, cold war, Asia integration, working group, ministerial meeting, basic stages of development the region, liberalisation, individual plan

**Summary**

The main points of the given article as follows: First of all, history of Russia's joining Asia-Pacific Economical Community Secondly, reason why, the decision to enter the organization was accepted. Third, the role of APEC in the region and importance of participation of Russia in the mentioned organisation.

**Volodarskaya I. A. The Correlation between Fundamental and Special Knowledge during Preparation of the Students at Modern Higher School // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 1(14). – PP. 48 – 56. [0,7 п. л.]**

**Key words**

Fundamental knowledge, special knowledge, professional tasks, educational subject

**Summary**

In the article are given an accounts of approach to the comprehension of fundamental and special knowledge, the types their correlations, the roles of professional tasks during distinguish of these knowledge and construction of the maintenance of the educational subject.

**Mitina L. M. Psychology of Professional Development of the Person: Theoretic-Methodological Problems // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 1(14). – PP. 57 – 63. [0,6 п. л.]**

**Key words**

The concept and technology of professional development, model of adaptive behaviour, model of professional development of the person

**Summary**

In article problems of professional development and professional formation of the person are considered. It is shown, that by professionalism consideration the reference to new methodological approaches is necessary. The author's concept and technology of professional development of the person is presented. The object, conditions, the mechanism, motive power and result are defined. The four-phasic technology of transformation of behavioural structure of the person is offered.

**Panov V. I., Mdivani M. O., Lidskaya E. V., Khisambiev S. R. Method of Experimental Study of Ecological Consciousness: Development and Approbation // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 1(14). – PP. 64 – 78. [1,2 п. л.]**

**Key words**

Environmentally friendly behavior, diagnosis of environmental consciousness, methodology, development, validating, subtest

**Summary**

Article is devoted to developing and validating diagnostic techniques of environmental consciousness and behavior. The method aims at an empirical study of the components of human consciousness, which cause environmental friendliness of its behavior in situations that have immediate or long-term environmental impacts and therefore requiring environmental responsibility in their actions and deeds. The method includes four subtests: «Environmental threats», «Unity with nature», «Conflict of environments (environmental preference)» and «Ecological responsibility».

**Antonova E. S. Civil Education is One of the Modern European Educational Trends // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 1(14). – PP. 79 – 84. [0,5 п. л.]**

**Key words**

Education, civil education, citizenship, patriotic education

**Summary**

In this article one of the main directions of modern European education is considered.

**Bulaeva S. V. University education of the future teachers // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 1(14). – PP. 85 – 90. [0,5 п. л.]**

**Key words**

Competence, competency, competence-based approach, professional training of teachers

**Summary**

The article deals with the analysis of the work of Russian and foreign scientists investigating the competence approach. The article gives definitions to such notions as competence and competency, and describes professional skills and qualities that are important for successful realization of educational aims.

**Gerova N. V. Problems and Ways of Perfection of System of High School in Russia // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 1(14). – PP. 91 – 94. [0,3 п. л.]**

**Key words**

Bachelor, bologna model, two-level education system, credit, master, module, system of test units, European Credit Transfer System (ECTS), curriculum

**Summary**

The article deals with features of transition of Russia high school to two-level system. The basic components of the Bologna declaration are opened: modularity, constructions of courses, European Credit Transfer System (ECTS), diplomas. Transition stages to modular training and modernisation of the Russian educational standards of high school are considered.

**Gerova N. V., Novikova V. A. Model of Information Educational Space of a High School // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 1(14). – PP. 95 – 99. [0,4 п. л.]**

**Key words**

Humanitarian pedagogical speciality, information activity, information competence, information educational space of high school.

**Summary**

The article deals with the structure of model of information educational space of high school. The description of modules of structure of model of information educational space is resulted. Possibilities of means of ICT in formation of information competence at students of humanitarian pedagogical specialties are noted.

**Korotkina E. D. Organizational Culture on Different Stages of Organization Development // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 1(14). – PP. 100 – 106. [0,6 п. л.]**

**Key words**

Organizational culture, organization development, organization life stages, organization values

**Summary**

The article gives the data of effective organizational culture factors. Specific content of elements are represents on different stages of organization development. Optimization in managing of organizational culture is the important condition of organization effectiveness.

**Kostikova L. P. Lingsociocultural Competence and its Formation by means of Enhancing the Visual Component of Practical Classes of the English Language // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 1(14). – PP. 107 – 113. [0,6 п. л.]**

**Key words**

Linguosociocultural competence, intercultural education, dialogue of cultures, competence approach, iconic culture, visualization of educational process, linguistic personality

**Summary**

The given article looks into various approaches to the definition, essence and structure of lingsociocultural competence in terms of multicultural education. The author analyzes basic principles of the competence approach, terms «linguistic personality», «linguistically determined world-view» and others. The article also provides methodological principles and materials, meant to form the above-mentioned competence by means of enhancing the visual component of practical classes of the foreign languages.

**Leonova N. A. Technical Thinking of a Military Engineer in Russian and Foreign Education Science // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 1(14). – PP. 114 – 124. [1,0 п. л.]**

**Key words**

Thinking, technical thinking, professional qualities, military engineer

**Summary**

Engineering education occupies nowadays the central position in the educational field. The optimal educational system should help students form and develop their rational faculties. The system should be based on logical and psychological knowledge of thinking structure. Technical thinking, first of all, is a new way of thinking, which should be formed throughout the period of professional education.

**Podosinnikov S. A. Competitiveness as the Condition of Professional Development of the Person // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 1(14). – PP. 125 – 130. [0,5 п. л.]**

**Key words**

Competitiveness of the person, professional consciousness, integrated characteristics of the person

**Summary**

In modern scientific researches the problem of competitiveness of the person is considered from a position of studying of formation of personal features in the course of professional development more often.

In article competitiveness of the person is considered as a complex of its individually-psychological features defining success of professional work and competitive occurrence competitive, socially significant product.

**Podosinnikova E. A. Psychological Features of Social Conditionality of Creativity of the Person // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 1(14). – PP. 131 – 135. [0,4 п. л.]**

**Key words**

Creativity, creative activity, social conditionality, средовая conditionality

**Summary**

In article the analysis of sights at a problem of social conditionality of creativity and creative activity of the person is presented.

**Prohorov A. V. Scientific and Pedagogical Idea about Human and his Self-Development // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 1(14). – PP. 136 – 141. [0,5 п. л.]**

**Key words**

Methodological approach, pedagogical analysis, human, self-development of human

**Summary**

Modern scientific and pedagogical idea about human and his self-development is ambiguous. And K. D. Ushinsky's advice about their detailed self-development is topical. So author dedicated this article to the analysis of different view of categories «human» and «his self-development» in this modern pedagogical science. In the capacity of the final conclusion I advise not to use the analysis of this problem of these basic ideas only to a person and his self-development. Using complex realistic approach, you should extend your subject of the exploration of this problem of self-development of human to pedagogical aspect of integral self-development of human like the whole complex of forms, directions, and results his inner and outer activity in the past, present, and future. We sort out methodological and practical reasonability of this model of analysis of self-development of human for pedagogy of XXI century.

**Selivanov A. A. Prospects of Russian Tertiary School Integration into the Global Educational Area within the Context of Contemporary Geopolitical Realities // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 1(14). – PP. 142 – 148. [0,6 п. л.]**

**Key words**

Integration, globalization, tertiary school, global educational area, internationalization, export of educational services

**Summary**

This article is focused on contemporary trends of global development in the context of transformation of the global educational area and prospects of Russian tertiary school integration into the global educational area through the system of interstate and interregional partnership. The author argues that the most prospective directions of such integration are partnership programmes at tertiary level of education with the CIS, EU and Asian countries.

**Khramova E. B. The Peculiarities of Value Orientation Modeling of Technical University Students on Foreign Language Lessons // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 1(14). – PP. 149 – 154. [0,5 п. л.]**

**Key words**

Modeling, value orientations, technical university, identification, completeness, methodological approaches

**Summary**

The article is devoted to defining the peculiarities of basic modeling stages of students' value orientations on the foreign language lessons in technical university. It presents specificity and mechanism of students' value identification on the basis of the pedagogical model which includes aim, methodological approaches, key components, pedagogical conditions, technology, and subjects of interaction. It presents the completeness of the analyzed process.

**Chernov L. I. Foreign Language Teaching as a Means of Linguosociocultural Competence Formation and the Basis of Intercultural Education // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 1(14). – PP. 155-164. [0,8 п. л.]**

**Key words**

Intercultural education, linguosociocultural competence, structure of the above-mentioned competence and its components, axiological approach, linguistic community, linguocultural personality

**Summary**

In the given article the author provides readers with the definition of «linguosociocultural competence» term as a key component of new-age educational paradigm, aimed at forming interculturally competent poly-lingual personality. The issue of structure of the above-mentioned competence is touched upon, as well as the system of principles, lying at the heart of intercultural didactic approach. The article offers the grounding of foreign language teaching, being at the center of interdisciplinary complex aimed at forming the linguosociocultural competence of students' personality.

**Gusachek N. S. Historical Conditions of the Development of the Education in Sub-Saharan Africa // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 1(14). – PP. 165 – 170.[0,5 п. л.]**

**Key words**

Education, the development of education, Africa, historical conditions, colonization

**Summary**

This article is devoted to the problem of education in Sub-Saharan Africa which is considered to be one of the main problems in the social development of this region. The attempts to find out the reasons of these problems inevitably lead to the necessity of retracing the development of educational system. The article shows the main peculiarities, historical conditions and factors influenced on the educational system of Sub-Saharan Africa.

**Lebedeva I. V. Training of Personal Assertivity // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 1(14). – PP. 171 – 177. [0,6 п. л.]**

**Key words**

Assertiveness, assertive behavior, assertive training, behavioral training, technology development assertiveness

**Summary**

In the article the assertivity considered as integral personal quality, of which mainly depends an opportunity to be successful in life, distinguished traits of man's assertive behavior; presented characteristics of training assertivity and assertive development technologies contents.

**Novikova V. A. Criteria of Structurization of the Maintenance of Information Educational Space // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 1(14). – PP. 178 – 181.**

[0,3 п. л.]

**Key words**

Information educational space of high school, information culture, filling by the maintenance, development of the person

**Summary**

The article deals with principles of selection of the maintenance of information educational space, on their basis criteria which allow to generate during educational process information culture of the student on the basis of introduction of means of ICT are allocated. The developed criteria and principles of structurization of the maintenance of an information space are directed on all system of preparation of students.

**Polyakova O. V. Sociocultural Bases of Educational-Developing Space in the Course of Formation of Steady Health of Senior Pupils // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 1(14). – PP. 182 – 187.**

[0,5 п. л.]

**Key words**

Socioculture, educational-developing space, the information culture, steady health

**Summary**

In article are formulated социокультурные bases of formation of steady health at senior pupils in aspect of a new information field. The socially-pedagogical conditions necessary for successful realization healfsaving of technologies in educational-developing space of school, directed on formation of steady health of pupils of the senior classes of comprehensive schools are reflected.

**Privalova A. V. Pedagogics Condisions of Aesthetic Education in the University // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 1(14). – PP. 188 – 194.**

[0,5 п. л.]

**Key words**

Aesthetic education, humanisation of educational process, conditions of aesthetic education in high school, education forms in high school

**Summary**

This scientific article is dedicated to the problem of aesthetic education, as the factor of a humanisation of pedagogical process in higher education system. In the article the basic ways and pedagogical conditions of aesthetic education, necessity of aesthetic consideration of the educational environment for modern high schools for preparation of versatily developed person of the future competitive expert with the higher education are revealed.

**Filatov A. Yu. Ways to Organizations of Educational Work in Military High School // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 1(14). – PP. 195 – 200.**

[0,5 п. л.]

**Key words**

Educational work, contents of the education, aspect of educational work, educational potential, educational opportunities, methods of the education

**Summary**

Analysis approach is brought in article to organizations of educational work in military high school. They are shown main aspects of educational work, which presence defines the development to many-sided personality of the midshipman. The specified possibility of different discipline in shaping beside midshipman necessary professional quality. Conclusion is made about that that realization educational potential of the educational process military high school depends on observance of the row of the pedagogical conditions.



**Kharitonova E. N. The Practise of Civic Education in the USA: Directions and Participants of Informal Activity // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 1(14). – PP. 201 – 205. [0,3 п. л.]**

**Key words**

The particular features of informal instructions in civic education in the USA.

**Summary**

The article focuses on the wide experience of informal programs of civic education in the USA, which strengthens pedagogical influence of training courses. Studying and the analysis of informal instructions in civic education in the USA is essential for the development of civic education in Russia.

**Shelkovnikova N. I. The Influence of Perinatal Experience on the Child Psychical Development // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 1(14). – PP. 206 – 213. [0,6 п. л.]**

**Key words**

Unfavourable preinatal anamnesis, hypoxia, gestosis, chronic urogenital infection, urgent cesarean section, psychical development, intellectual development, emotional development, fear, aggression, psychological school readiness

**Summary**

Unfavourable effects in prenatal and perinatal periods exert great impact on brain development periods in whole and particularly on higher nervous activity. It increases the heterochrony of the functional systems maturing. The lack of brain systems function can lead to the unformation of higher psychical function. In preschool age it can be implemented in low level of psychomotor and talkative development, visual-spatial, auditorymotor coordination and videomotor disorders. It can also lead to attention stability formation disorder, low level of the memory volume that can cause different difficulties at school.

The decision of whether the child is ready to studying is based on his physiological, social and psychical development. These are not different things at all, these are different parts of the one problem. Communication features depend on basic rules of nervous system behavior. They are similar to the physiological features. The productivity of the psychical functions that are responsible for digestion of knowledge depends on physical development and health. Mental abilities development is one of the basic steps in the formation of self-consciousness and internal social position at the higher pre-school age.

**Yurkov D. S. The Technology of Training Aimed at Developing Mathematical Abilities // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 1(14). – PP. 214 – 220. [0,5 п. л.]**

**Key words**

Mathematics, integrity-modular technology, mathematical abilities, general abilities, creative abilities, non-standard problems, logic thinking

**Summary**

This article deals with the development of mathematical abilities of pupils by means of solving non-standard problems at a lesson. The components of both general and creative mathematical abilities characteristic of the pupils of the 5-6 forms are introduced in the article, their indices are determined, the criteria for estimating their development are elicited. The article offers the integrity-modular technology of teaching mathematics which favours the development of mathematical abilities of pupils of this age. It can be recommended to students of pedagogical higher education institutions, post-graduate students, algebra teachers and lecturers of higher education institutions.

**Yamschikova A. G. Diagnostic of Research Skills of the Students of Social-Humanitarian Specialities // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 1(14). – PP. 221 – 226.**

[0,5 п. л.]

**Key words**

Research activity, research skills of students, educational-methodical complex

**Summary**

The present paper describes diagnostic methods exploring of research skills of students of social-humanitarian education. The results of this experiment help to create the special types of educational-methodical complexes which could draw up an educational program for every student.

**Epifanov A. G., Epifanova E. A. On Chronic Diseases of Veins, Chronic Venous Insufficiency of Lower Limbs, Classification CEAP and Principles of Evidence-Based Medicine // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 1(14). – PP. 227 – 234.      [0,6 п. л.]**

**Key words**

Chronic diseases of veins, chronic venous insufficiency, classification CEAP, randomized controllable trials, system of venous blood circulation of lower limbs, evidence-based medicine.

**Summary**

Authors have carried out the critical analysis of classification CEAP and have established that it is not classification of venous blood circulation insufficiency of lower limbs and consequently, does not allow to form homogeneous groups of patients with the specified pathology for randomized controllable trials. Terms «chronic diseases of veins» and «chronic venous insufficiency» are conceptually inaccurate, as have no scientific definitions based on criteria of identification of venous blood circulation insufficiency of lower limbs for need of scientific definition of concept «the system of venous blood circulation of lower limbs».

«The system of venous blood circulation of lower limbs» and criteria of identification of this concept are defined. The definition of concept «the system of venous blood circulation of lower limbs» opens possibilities to form homogeneous groups of patients for randomized controllable trials and new approaches to prevention and treatment of its insufficiency.

**АВТОРЫ  
(AUTHORS)**

АБОЛМАСОВ Вадим Владимирович – кандидат исторических наук, доцент кафедры всеобщей истории и международных отношений Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

**Контактная информация:** E-mail: vadima@mail.ryazan.ru; тел. 8-(4912)-21-17-12

АНТОНОВА Елена Сергеевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков факультета истории и международных отношений Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

**Контактная информация:** E-mail: antonova\_elena83@mail.ru; тел. 89105650051

БУЛАЕВА Светлана Владимировна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков факультета истории и международных отношений Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

**Контактная информация:** E-mail: svetabulaeva@mail.ru; тел. 8-906-541-44-48

ВОЛОДАРСКАЯ Инна Андреевна – кандидат педагогических наук, доцент факультета психологии Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, заместитель декана, председатель учебно-методического совета факультета психологии

**Контактная информация:** E-mail: umspsty@mail.ru; тел. 8-(495)-629-57-82

ГЕРОВА Наталья Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой информатизации образования и методики информатики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

**Контактная информация:** E-mail: n.gerova@rsu.edu.ru; тел.: 8-(4912)-33-38-38

ГУСАЧЕК Наталья Сергеевна – ассистент кафедры иностранных языков факультета истории и международных отношений Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

**Контактная информация:** E-mail: n.gusachek@mail.ru; тел. 8-(4912)-28-04-45

ЕПИФАНОВ Алексей Герасимович – доктор медицинских наук, заслуженный врач РФ, заведующий отделением сосудистой хирургии с применением ПМУ «Скафандр Епифанова» Рязанской городской клинической больницы № 10

**Контактная информация:** E-mail: feedback@doc-epifanov.ru ; тел. раб. 8-(4912)-55-06-02, тел. дом. 8-(4912)-27-36-30;

Адрес для корреспонденции: Епифанов А.Г., Крупской ул., 26, 390044, Рязань, Россия

ЕПИФАНОВА Елена Алексеевна – кандидат медицинских наук, ведущий научный сотрудник учреждения здравоохранения Медицинский центр наукоёмких технологий

**Контактная информация:** E-mail: feedback@doc-epifanov.ru ; тел. раб. 8-(4912)-55-06-02, тел. дом. 8-(4912)-27-36-30

КОРОТКИНА Елена Дмитриевна – кандидат психологических наук, доцент факультета психологии и социальной работы Тверского государственного университета

**Контактная информация:** E-mail: ilich55@list.ru; тел. 89106484033

КОСТИКОВА Лидия Петровна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков факультета истории и международных отношений Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

**Контактная информация:** E-mail: Kostikova@rsu.edu.ru; тел. 89109021700

ЛЕБЕДЕВА Инга Викторовна – педагог-психолог средней общеобразовательной школы № 91 г. Красноярска, соискатель Института развития образовательных систем Российской академии образования по специальности 19.00.07 – педагогическая психология

**Контактная информация:** E-mail: inga-lebedeva@yandex.ru; тел. 8-(391)-276-21-33

ЛЕОНОВА Наталья Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физики Военной академии связи (г. Санкт-Петербург)

**Контактная информация:** E-mail: n\_leonova\_72@mail.ru; тел. 8-(812)-556-01-14

ЛИДСКАЯ Элеонора Викторовна – младший научный сотрудник лаборатории экопсихологии развития Психологического института РАО

**Контактная информация:** E-mail: elena510xt@gmail.com; тел. 8-(916)-520-93-40

ЛУЗИКОВ Владимир Константинович – аспирант кафедры истории России Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

**Контактная информация:** E-mail: anka-superstar@yandex.ru; тел. 8-(4912)-22-01-49

МДИВАНИ Марина Отаровна – кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории экопсихологии развития Психологического института РАО

**Контактная информация:** E-mail: mdivani@rambler.ru; тел. 8-(985)-765-81-00

МИТИНА Лариса Максимовна – доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией психологии профессионального развития личности Психологического института Российской академии образования (РАО)

**Контактная информация:** E-mail: mitinalm@mail.ru; тел. 8-(495)-202-93-63

НОВИКОВА Вера Алексеевна – старший преподаватель кафедры информатизации образования и методики информатики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

**Контактная информация:** E-mail: v. novikova@rsu.edu.ru; тел.: 8-(4912)-93-16-82

ПАНОВ Виктор Иванович – доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, профессор, заведующий лабораторией экопсихологии развития Психологического института РАО

**Контактная информация:** E-mail: esovip@yemail.ru; тел. 8-(916)-518-45-40

ПОДОСИННИКОВ Сергей Александрович – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития, акмеологии Астраханского государственного университета

**Контактная информация:** E-mail: s\_pod73@mail.ru; тел. 8-8512-38-04-77

ПОДОСИННИКОВА Евгения Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития, акмеологии Астраханского государственного университета

**Контактная информация:** E-mail: s\_pod73@mail.ru; тел. 8-8512-38-04-77

ПОЛЯКОВА Олеся Витальевна – аспирант кафедры педагогики, психологии и ТСО

ФПДО Рязанского государственного медицинского университета им. акад. И. П. Павлова  
**Контактная информация:** E-mail: polyakova\_lesya@mail.ru; тел. 8-910-642-24-67

ПРИВАЛОВА Анна Викторовна – старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Братского государственного университета  
**Контактная информация:** E-mail: anna-privalova@yandex.ru; тел. 8-(3953)-37-55-47

ПРОХОРОВ Александр Васильевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогических технологий Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина  
**Контактная информация:** E-mail: a.prohorov@rsu.edu.ru; тел. 8-(4912)-28-05-83

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-(4912)-45-73-53

САФРОНОВ Борис Витальевич – кандидат исторических наук, доцент кафедры всеобщей истории Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.  
**Контактная информация:** E-mail: safronis @ yandex.ru; тел. 8-(4912)-76-56-22

СЕЛИВАНОВ Александр Александрович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков факультета истории и международных отношений Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина  
**Контактная информация:** E-mail: aselivanov@bk.ru; тел. 8-(4912)-28-04-45

СИНЕЛЬНИКОВ Илья Юрьевич – преподаватель Рязанского филиала Московского университета МВД России, соискатель кафедры отечественной истории Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина  
**Контактная информация:** E-mail: illiodor1@yandex.ru; тел.: 89209957280

ФИЛАТОВ Алексей Юрьевич – преподаватель тактики Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища (военного института) имени генерала армии В. Ф. Маргелова, соискатель кафедры педагогических технологий Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина  
**Контактная информация:** E-mail: asd021074@mail.ru; тел. 8-920-975-71-22

ХАРИТОНОВА Елена Николаевна – аспирант кафедры эстетического и трудового воспитания младших школьников Московского педагогического государственного университета  
**Контактная информация:** E-mail: angara05@mail.ru; тел. 8-901-510-76-76

ХИСАМБЕЕВ Шамиль Раисович – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории экопсихологии развития Психологического института РАО  
**Контактная информация:** E-mail: khisam@mail.ru; тел. 8-(926)-121-81-57

ХРАМОВА Евгения Борисовна – кандидат педагогических наук, ст. преподаватель кафедры иностранных языков Рязанского государственного радиотехнического университета  
**Контактная информация:** E-mail: statist2007@yandex.ru; тел. 89209922382

ЧЕРНОВ Леонид Игоревич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностр-

ранных языков факультета истории и международных отношений Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

**Контактная информация:** E-mail: melange@newmail.ru ; тел. 89106415129

ШЕЛКОВНИКОВА Нэлля Игоревна – старший преподаватель кафедры общей психологии Академического института гуманитарного образования Московского государственного гуманитарного университета (МРГГУ), старший преподаватель кафедры консультативной и организационной психологии Санкт-Петербургского института внешнеэкономических связей, экономики и права, соискатель кафедры клинической психологии Института психологии имени Л. С. Выготского Московского государственного гуманитарного университета

**Контактная информация:** E-mail: ShelkovnikovaNI@yandex.ru; тел.: 8-(812)-376-28-34

ЮРКОВ Дмитрий Сергеевич – учитель математики школы «Самбо-70», аспирант кафедры методики обучения и педагогических технологий Московского государственного гуманитарного университета имени М. А. Шолохова

**Контактная информация:** E-mail: dmitryurkov@list.ru; тел. 8-(495)-934-11-05

ЯМЩИКОВА Анастасия Геннадьевна – старший преподаватель кафедры общественного здоровья и экономики военного здравоохранения Санкт-Петербургской военно-медицинской академии имени С. М. Кирова, соискатель ученой степени кандидата педагогических наук по кафедре педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования

**Контактная информация:** E-mail: yamschikova.anastasiya@yandex.ru; тел. 8-(812)-726-85-23

**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, поля - 20 Объем статьи - не менее 10 стандартных машинописных листов. Сноски и примечания, список литературы формировать единым списком под названием **Примечания** - в конце статьи. Ссылки в тексте - в квадратных скобках, первая цифра - номер ссылки в конечном списке Примечаний, вторая цифра - номер страницы, например: [3. С. 15].

**2. На первой странице статьи указываются:**

**2.1.** Название научного или учебного заведения, той организации, в которой выполнена научная работа, либо учреждение, где работает автор статьи.

Указывается также местонахождение указанной организации: страна, регион, населённый пункт.

**2.2.** УДК и ББК, в случае, если автор не может провести классификацию по данным классификаторам, то классификацию проводит редакция журнала.

**2.3.** Название разделов науки, к которым, по мнению автора, принадлежит его статья.

**2.4.** Название статьи - прописными буквами жирным шрифтом.

В следующей строке располагаются научная степень автора, его инициалы и фамилия.

**2.5.** Далее следует аннотация статьи или сообщения.

**2.6.** После аннотации помещаются ключевые слова, отражающие основное содержание статьи.

**2.7.** После ключевых слов размещается основной текст статьи.

**2.8.** Статья завершается примечаниями.

**2.9.** Дополнительно к материалам статьи прилагаются на английском языке - фамилия автора, название статьи, аннотация (summary), ключевые слова (key words), разделы науки.

**3.** Публикации в журнале платные. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается. Предварительно подаётся заявка на публикацию статьи по электронному адресу: [gosnauka@mail.ru](mailto:gosnauka@mail.ru)

**4.** Стоимость пересылки одного экземпляра журнала: по России -100 руб.; по странам СНГ - 250 руб.; стран дальнего зарубежья - определяется расчётным путём.

**5.** К материалам статьи отдельным файлом прилагается авторская справка, содержащая основные сведения об авторе:

Ф.И.О. автора, учёное звание, учёная степень, место работы, должность, почтовый адрес (с индексом), электронный адрес (e-mail), номера контактных телефонов для открытой печати.

**6.** Для аспирантов и соискателей обязательно предоставление в редакцию рецензии от научного руководителя или известного специалиста. Рецензия должна быть заверена надлежащим образом.

**7.** Автору статьи высылается один бесплатный экземпляр журнала.

**8.** Наш почтовый адрес:

119313, Москва, Ленинский пр., 89, оф. 2.  
«Российский научный журнал».

**9. Наши банковские реквизиты:**

Наименование получателя платежа:

ИП Нагорнов В. П.

Р/счет № 40802810490000448401

в Рязанском филиале ОАО «Промсвязьбанк» г. Рязань

ИНН 622900425707, БИК 046126797,

к/с 30101810100000000797 в ГРКЦ ГУ

Банка России по Рязанской области

ОКАТО 61401370000

## **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: ИП НАГОРНОВ В. П.

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](mailto:rosnauka@mail.ru)

<http://www.rnjournal.narod.ru>

Сдано в набор 15.01.2010.

Подписано в печать 15.01.2010.

Тираж 1 200 экз.

Заказ № 99

Отпечатано в ООО «Акварель-Т»

390000, Рязань, ул. Почтовая, 61, стр. 9а.