

РОССИЙСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ 2(15)' 2010

включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание учёных степеней кандидата и доктора наук в соответствии с решением Президиума ВАК Минобрнауки России
Печатает статьи по истории, педагогике, психологии, биологии, филологии, философии, политологии, праву
РНЖ входит в систему Российского Индекса Научного Цитирования (РИНЦ) и представлен на его сайте www.elibrary.ru

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР
НАГОРНОВ Валентин Павлович

НАУЧНЫЙ РЕДАКТОР
ЛОСЕВ Юрий Иванович

ЗАМ. ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА
МАРКОВ Алексей Сергеевич

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 историии науки и техники ГОУ ВПО «Уральский государственный технический университет – УПИ»

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

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

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, доктор педагогических наук, зав. кафедрой педагогических технологий ГОУ ВПО «Рязанский государственный университет»

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

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

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

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

I. ИСТОРИЯ И ПОЛИТОЛОГИЯ
Рындин И. Ж. Развитие родового княжеского строя на Руси перед монгольским нашествием (1212-1238 гг.) [Часть 11]....3
Кондрашов А. И. Неринск (Шилово) – летописный побратим Москвы: О локализации и исторической преемственности древнерусских городов Неринска и Шилов....15
Нагорнов В. П. Иностранное участие в развитии и становлении рязанской металлургии в XVIII-XIX вв....26
Нагорнов В. П. О номенклатуре рязанских металлургических заводов....30
Макарчук О. И. Борьба России с браконьерством на российском Дальнем Востоке....36
Ванин А. А. Сельское хозяйство Рязанской губернии в эпоху новой экономической политики....41
Чуркина О. А. Позиция союзников в вопросе открытия второго фронта после вступления США во вторую мировую войну....58
Сафронов Б. В. Встреча лидеров Азиатско-Тихоокеанского экономического сообщества (АТЭС) в Брунее в 2000 году....64
II. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ
Володарская Е. А. Динамика имиджа науки в обществе (середина 20 в. – начало 21 в.)....69
Митина Л. М. Психология профессиональной деятельности учителя: теория, эксперимент, практика....79
Осницкий А. К., Калинкина Т. В. Негативные последствия стресса – причина развития нервно-психических расстройств у педагогов....91
Степанов В. А., Федорова Н. Б., Кузнецова О. В., Уфимский Р. В. Личностно-ориентированный подход при обучении физике в сельских школах с применением информационных технологий....98
Сухарев А. В., Чулисова А. П. Взаимосвязь этнофункциональных особенностей образной сферы личности и системы ее отношений....106
Фомина Н. А., Теняева О. В. Особенности ответственности как системного свойства личности подростков с девиантным поведением....112
Беляева Е. С. Концепция творческо-педагогического подхода к обучению речевой деятельности на иностранном языке....118
Короткина Е. Д. Теоретические подходы к оценке эффективности программ обучения персонала в организации....125
Крючков В. А. Коммуникативная самореализация в условиях сетевого сообщества обучаемых....131
Подосинников С. А. Структурно-иерархическая модель конкурентоспособности личности....149
Пупков С. В. Позиция правды социолога....156
Солнцев В. О. Воспитание дисциплинированности курсантов в вузах государственной противопожарной службы МЧС России....161
Соломченко М. А. Формирование толерантного управления у специалистов физической культуры и спорта....167
III. СТРАНИЦА МОЛОДОГО УЧЁНОГО
Асманская Е. А. Педагогические основы подготовки будущих учителей начальных классов к педагогическому сопровождению перехода детей в среднюю школу....173
Дементьева Л. В. Субъективная оценка стрессоров и совладающее поведение в ситуации повседневной профессиональной деятельности взрослых....177
Дмитриева Д. Б. Религиозный компонент как системообразующий фактор духовно-нравственного воспитания в России XIX – начала XX веков....183
Донсков Д. А. Современное состояние уровня потребности в физическом совершенствовании курсантов вузов ФСИН России....189
Иванова О. В. Антиципирующая мотивация как условие профессионального становления студентов-менеджеров....194
Ламсков А. В. Физическая культура как средство гармонизации физического и социального здоровья студентов....203
Лапина В. Е. Перцептивные аспекты социолингвистической компетенции лингвиста....208
Метелькова Е. И. Приоритетные задачи Службы практической психологии образования в условиях модернизации российского образования....214
Студеникина Т. В. О проблеме периодизации германской истории общего образования взрослых....220
Федулкина Е. А. Профессиональные представления студентов железнодорожных специальностей и специалистов железнодорожного транспорта....229
Филатов А. Ю. Теоретические и практические аспекты организации военно-патриотического воспитания курсантов и учащихся образовательных учреждений региона....236
Царева Л. М. Сущность и структура интегративного подхода к организации эстетического воспитания студентов в вузе....243
Черникова Т. А. Становление творческой личности скульптора А. С. Голубкиной на рубеже XIX-XX веков....249
IV. ПРАВО
Дурнов А. С. Соотношение мер защиты и мер гражданско-правовой ответственности по договору участия в долевом строительстве многоквартирных домов....253
Summary....260
Authors....269

РЯЗАНСКИЙ ОБЛАСТНОЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 94(47).02
ББК 63.3(2)412 + 63.214-1
Отечественная история, генеалогия правящих династий

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ

РАЗВИТИЕ РОДОВОГО КНЯЖЕСКОГО СТРОЯ НА РУСИ ПЕРЕД МОНГОЛЬСКИМ НАШЕСТВИЕМ (1212 – 1238 гг.) [Часть 11]

И. Ж. Рындин

Рассмотрение развития родового княжеского строя на Руси после смерти Всеволода Большое Гнездо и выявление первых признаков его кризиса. Адаптация системы межкняжеских отношений к новым политическим условиям. Возможности русских феодальных княжеств по мобилизации военных ресурсов для отражения внешней угрозы. Падение значения княжеского старшинства для занятия и наследования освободившихся столов в русских княжествах. Первые прецеденты закрепления княжеских столов за отдельными ветвями княжеских родов.

Ключевые слова
Отдельная политическая система межкняжеских отношений, политико-экономический комплекс, родовой строй, княжеское старейшинство, политическое единство русских князей, военная мобилизация русских княжеств, родовая иерархия русских князей, старое родовое княжеское право, ярлычная система наследования княжеских столов

15 апреля 1212 г. умер Всеволод Большое Гнездо, отдав старшинство второму сыну Юрию. Конфликт со старшим сыном Константином произошел из-за того, что тот просил отца оставить Ростовскую землю за ним вместе с Владимиром и Суздалем, а не отдавать ее Юрию. Причину столь радикального поступка Всеволода, видимо, следует искать во взаимоотношениях ростовцев, суздальцев и владимирцев. Он был недоволен укрепившимися связями его старшего сына с ростовским боярством. Кроме того, владимирские и суздальские бояре также подталкивали старого князя на такой шаг, опасаясь, что с его смертью старшинство захватят ростовцы. Так или иначе, Всеволод завещал Константину Ростов с волостью, Юрию – Владимир и Суздаль, Ярославу – Переяславль-Залесский, Тверь и Волок, Владимиру – Москву, Святославу – Юрьев-Польский и Городец, Ивану – Стародуб.

После смерти отца, оба его старших сына – и Константин, и Юрий – стали употреблять титул великого князя. Многие суздальские бояре стали просить Константина занять по своему старшинству отцовский престол в Суздале и Владимире. Константин направил послание Юрию, в котором предлагал уступить ему, как старшему брату Владимир и Суздаль. Из этого послания следует, что Всеволод лишь в самый последний момент повелел отдать свое наследие второму сыну

Юрию «смущенный злыми советами». Неизвестно, был ли в здравом уме великий князь, отдавая такое распоряжение, однако, его поступок заранее закладывал вражду и усобицу между его сыновьями.

Юрий не только не согласился уступить старейшинство, но стал готовить войну против брата. Святослав Всеволодович, не желая служить неправому, бежал из Юрьева к Константину и стал подговаривать того изгнать Юрия из Владимира на что миролюбивый Константин не соглашался. Между тем, Юрий с другими братьями – Ярославом, Владимиром и Иваном пошел к Ростову. Юрий соглашался уступить старшему брату Владимир, но просил взамен Ростов, на что уже тот не мог согласиться, желая посадить там своего сына Василька. С большим трудом боярам удалось примирить братьев.

В 1213 г. во Владимиро-Суздальской Руси на сторону брата Константина переметнулся Владимир Всеволодович. Его поддержал другой брат Святослав. Юрий с Ярославом и Иваном пошли к Юрьеву, где «умирили» Святослава. Константин велел Владимиру ехать в Москву и там укрепиться. Таким образом, сложились две коалиции Всеволодовичей: Владимир, Суздаль, Переяславль-Залесский, Юрьев-Польский и Стародуб стояли за Юрия, Ростовская земля и Москва – за Константина.

Вскоре Юрий вновь собрался в поход к Ростову. С ним были братья Ярослав, Святослав, Иван, а также Давыд Муромский. Константин тоже вооружился и успел сжечь Кострому, которая вышла из его повиновения и поддержала Юрия, захватить Солигалич у Юрия и Нерехту у Ярослава. Владимир с москвичами осадил Дмитров – город Ярослава. После нескольких стычек под Ростовом братья вновь помирились. Юрий пошел к Москве и вынудил Владимира ее оставить и идти княжить в Переяславль Южный, где сидел в то время Михаил Всеволодович. Юрий попросил отца последнего Всеволода Чермного уступить город Владимиру.

1213 год принес потерю Пскова партии смоленских князей и их сторонников: горожане изгнали князя Владимира Мстиславича обратно в Торопец и сами без князя совершили успешный поход в Ливонию, однако не уберегли свою землю от литвы, которая «многое разорение учиня, со многим полоном возвратилась». Вскоре в Пскове появился новый князь – сын Мстислава Романовича Всеволод. Вместе со своими двоюродными дядьями Мстиславом Удалым, Владимиром Великолуцким и Давыдом Торопецким он совершил успешный поход на чудь, которая не хотела платить дань. Был взят город Герсике (Воробьиный), который с тех пор вошел в сферу влияния русских княжеств.

После смерти Всеволода Большое Гнездо (1212 г.) и Рюрика Ростиславича (1214 г.) старейшим в роде русских князей оказался великий князь киевский Всеволод Святославич Чермный и его братья: Глеб Белгородский и Мстислав Козельский. Далее следовали их двоюродные братья Ярополк Ярославич Вышгородский и Ростислав Ярославич Сновский. Затем по старшинству шли рязанские князья Роман и Святослав Глебовичи, находящиеся в плену у владимирских князей. Лишь после черниговских и рязанских князей в княжеской лествице следовали сыновья Всеволода Большое Гнездо – Константин Ростовский, Юрий Владимиро-Суздальский, Ярослав Переяслав-Залесский, Владимир Переяславский, Святослав и Иван.

В следующем колене находились Владимир Всеславич Полоцкий, Василько Брячиславич Витебский, Михаил и Андрей Всеволодовичи, волости которых располагались в земле Вятичей, Изяслав Владимирович Новгород-Северский, Давыд Юрьевич Муромский, Роман Игоревич Рязанский с братьями Глебом, Ингварем и Юрием, Глеб и Изяслав Владимировичи Пронские, Олег Владимирович Белгородский (Рязанский), Кир-Михаил

Всеволодович Пронский, Ингварь Ярославич Луцкий, его брат Мстислав Немой, Мстислав Романович Смоленский с двоюродными братьями Ростиславом Рюриковичем Туровским и Владимиром Рюриковичем Овручским, Константином и Мстиславом Давыдовичами, Мстиславом Мстиславичем Удалым, Владимиром Мстиславичем Псковским, Давыдом Мстиславичем Торопецким.

Следующее колено было представлено Даниилом Романовичем Каменец-Подольским с братом Васильком и Александром Всеволодовичем Белзским с братом Всеволодом.

Примечательно, что начавшийся кризис межкняжеских отношений в первой четверти XIII в. отразился и на летописных известиях, в которых практически начала исчезать информация о возрасте князей и их родственных отношениях. С этого времени возраст большинства князей определить становиться невозможно, а на страницах летописей появляется целый ряд князей, определить принадлежность которых к той или иной княжеской ветви весьма затруднительно. Это косвенно говорит о том, что летописцы, вслед за правящей элитой, перестали определять старшинство современных им князей, поскольку это уже почти не играло никакой роли в распределении княжеских волостей. Русский княжеский дом окончательно распался на ряд ветвей – Мономашичей, Ольговичей, рязанских Глебовичей, полоцких Всеславичей, туровских Юрьевичей. Переход князей стал осуществляться только в пределах этих родов. Лишь Великий Новгород изредка принимал к себе на княжение, помимо Мономашичей, также и представителей Черниговского княжеского дома. Борьба за Галицкое княжение между представителями Ольговичей и Мономашичей кончилась победой последних. Им же принадлежало и Смоленское княжество. Младшая ветвь Мономашичей утвердилась во Владимиро-Суздальской земле. Ольговичи, помимо черниговских земель, контролировали Киев и ряд его пригородов, соперничая с утвердившимися здесь представителями смоленской ветви Мономашичей.

Воспользовавшись смертью Всеволода Юрьевича и Рюрика, Всеволод Святославич попытался вновь изгнать «Мономахово племя» из Киевской земли, ставя им в вину то, что братья его троюродные – Игоревичи – повешены, а в Галиче вокняжил Даниил Романович.

Князья «Мономахова племени» объединились против Всеволода Чермного и решили в свою очередь изгнать Ольговичей из Киева. По сведениям В. Н. Татищева, они предложили Константину и Юрию Всеволодовичам «с братиею» возглавить поход, «яко старейших в племяни Владимирове» [2. С. 189], но те были заняты борьбой за первенство между собой и самоустранились от этой жизненно важной для всего рода Мономашичей проблемы. Таким образом, старшинство в роде Владимира перешло фактически к следующему поколению Мономашичей. Во главе коалиции встали смоленские князья: Мстислав Романович, Владимир Рюрикович, Константин и Мстислав Давыдовичи. Позже к ним присоединились: новгородский князь Мстислав Мстиславич Удалой, Ингварь Ярославич Луцкий.

Всеволод Святославич бежал из Киева в Чернигов, где вскоре умер. Его брат Глеб заключил мир с Мономашичами, отказавшись от претензий на киевский стол. Киевским князем по всеобщему согласию стал старейший по возрасту из «Володимерова племени» Ингварь Ярославич, который вскоре уступил великое княжение Мстиславу Романовичу и уехал в Луцк, где скончался, оставив луцкое княжение брату Мстиславу Немому, а в Смоленске вокняжил Владимир Рюрикович.

Таким образом, Ингварь Ярославич уступил великое княжение не своему родному младшему брату, а двоюродному. Это можно объяснить тем, что Мстислав Романович был старше своего тезки. Уверен-

ность в этом придает тот факт, что, несмотря на явную слабость Ингваря, за ним все же признавалось старшинство и он дважды становился великим князем. По сведениям источников, Ингварь уступил великое княжение смоленским князьям добровольно, хотя мог оставить в Киеве своего младшего брата. Действительно, Мстислав Романович упоминается в летописях с 1178 г., а Мстислав Немой – с 1180 г. Хотя, конечно, следует иметь в виду, что более раннее упоминание в источниках не может служить критерием в определении старшинства. Так Ингварь Ярославич упоминается на два года позже Мстислава Романовича, хотя был несколько старше его. Мстислав Немой был достаточно деятельным и авторитетным князем, иначе галичане не призвали бы его к себе на княжение в 1212 г. Таким образом, с достаточной долей вероятности можно утверждать, что Мстислав Романович был по возрасту старше своего тезки, чем и объясняется тот факт, что Ингварь передал великое княжение не родному брату, а двоюродному.

Нет полной ясности со старшинством сыновей Мстислава Ростиславича Храброго. Судя по частоте упоминания в летописях, старшим из них являлся Мстислав Удалой (родился до 1176 г. от первого брака, предположительно с галицкой княжной). Такого же мнения придерживаются С. М. Соловьев [3. С. 579, 708] и В. В. Богуславский [4. С. 477]. О. М. Рапов располагает его после братьев Давыда и Владимира [5]. К. Рыжов, напротив, считает, что Мстислав был старшим и унаследовал от отца Торопецкое княжение уже в 1181 г. [6. С. 419]. Такую путаницу, видимо, внесло известие о том, что перед смертью в 1180 г. Мстислав Храбрый поручил сына своего Владимира братьям Рюрику и Давыду, из чего некоторые исследователи сделали вывод о том, что Владимир был старшим из братьев. Скорее всего, прав С. М. Соловьев, предполагая, что Мстислав Храбрый поручал братьям самого младшего своего сына. Старший же – Мстислав Удалой – по его мысли остался княжить в отцовской волости. Вероятно там же получил волость и Давыд Мстиславич. В источниках Давыд впервые упоминается лишь в 1214 г., а Владимир, после первого упоминания в 1178 г., в 1209 г. назван псковским князем. Видимо они оба были сыновьями Мстислава Храброго от его второго брата с дочерью рязанского князя Глеба Ростиславича, заключенного в 1176 г.

Таким образом, великий князь киевский в 1214 г. по родовому счету был младше владимиро-суздальских князей Всеволодовичей и черниговских князей Святославичей. Естественно, что последние не считали себя обязанными в таких условиях подчиняться Киеву. Т. е. ***на Руси произошло фактическое разрушение единого комплекса межкняжеских отношений***, поскольку старшие по родовому счету черниговские князья были устранены от великого княжения киевского и вынуждены были образовать отдельную политическую систему. Рязанские князья, выпущенные из плена Юрием Всеволодовичем, также образовали отдельный политико-экономический комплекс. Спор Всеволодовичей за великое княжение владимирское фактически свел на нет их влияние на Руси в целом. Полоцкое княжество давно уже вышло из орбиты влияния Киева и Владимира.

Киевский князь Мстислав Романович находился в более младшем колене русских князей, чем владимирские Всеволодовичи, к тому же он не был старшим князем даже в своем колене, а потому не мог претендовать на подчинение своей власти всех других князей. Его влияние ограничивалось Киевской землей, Смоленском, Волынью и Новгородом, где сидел его двоюродный брат Мстислав Удалой. В Пскове управлялся сын Мстислава Романовича – Всеволод.

Нетрудно заметить, что после смерти

Всеволода Большое Гнездо система общерусских межкняжеских отношений фактически распадается. Всеволод Чермный, ставший старейшим князем на Руси, попытался было утвердить свою власть хотя бы на Киевской земле, но в итоге лишился киевского стола. Собственно, сам поступок Всеволода уже говорит о глубоком кризисе межкняжеских родовых отношений на Руси, поскольку великий князь решил не упрочить свое положение в сложной системе княжеской власти на Руси, а решил наделить представителей одной группировки князей за счет другой. При этом он опирался на группировку черниговских князей, которую он сам и возглавлял. Очевидно, что следствием такой политики мог стать распад единой системы древнерусских княжеств, поскольку клан Мономашичей представлял собой значительную силу и не смирился бы с потерей Киевской земли. Родной дед и тезка Всеволода Чермного – великий князь Всеволод Ольгович также боролся с могущественным кланом Мономашичей, но ему удалось расколоть их и привлечь на свою сторону сыновей Мстислава Великого. У его внука победить стоящих единым фронтом Мономашичей не было никаких шансов. В итоге, невзирая на старшинство Ольговичей, в Киеве утвердился представитель Мономашичей Мстислав Романович.

Между тем галичане стали просить киевского князя Мстислава Романовича изгнать венгров из их города. Тот, будучи в то время болен, отослал их к своему двоюродному брату Мстиславу Удалому в Новгород, который обязался помочь галичанам. Он сдержал свое обещание и вскоре был провозглашен галицким князем. В Новгороде ненадолго вокняжил Ярослав Всеволодович Переяслав-Залесский. Интересен тот факт, что новгородцы обратились с просьбой прислать к ним Ярослава к Константину в Ростов, как к старшему брату, а не к Юрию во Владимир.

3 мая 1215 г. Ярослав прибыл в Новгород. Однако вскоре между ним и новгородцами началась распря, вследствие чего Ярослав ушел в Торжок, а в Новгород возвратился Мстислав Удалой из Торопца. В. Н. Татищев сообщает, что в Торопце на княжении остался брат Мстислава Удалого Всеволод [2. С. 192]. Скорее всего он имел в виду Владимира Мстиславича, уступившего псковское княжение сыну киевского князя Всеволоду Мстиславичу.

Основной причиной феодальной войны 1216 г. стала борьба партий Ярослава и Мстислава Удалого в Великом Новгороде. Изгнанный со своими сторонниками Ярослав укрепился в Торжке с намерением отторгнуть его от Новгорода. Мстислав Удалой попытался решить конфликт мирными средствами через посредничество старших братьев Ярослава – Константина и Юрия. Но, если Константин стал требовать у брата вернуть новгородцам Торжок, то Юрий фактически поддержал действия Ярослава. Образовались две враждующие коалиции князей: с одной стороны – Юрий и Ярослав Всеволодовичи, с поддержавшими их младшими братьями Святославом и Иваном, и союзники Мстислава Удалого: его брат Владимир Торопецкий, ростовский князь Константин Всеволодович, смоленский князь Владимир Рюрикович, сын киевского князя Всеволод Мстиславич Псковский.

Константин рассчитывал с помощью союзников разрешить наконец спор между ним и его братом Юрием о Владимирском княжении. В случае же победы младших Всеволодовичей, по их договоренности, Юрию доставался Ростов, Ярославу – Новгород, Святославу – Смоленск. Киев они планировали отдать черниговским князьям – старейшим в роде русских князей на тот момент. В Галиче они хотели посадить своего князя, возможно – Владимира Всеволодовича, княжившего в тот момент в Переяславле Южном.

В Липецкой битве победа была на стороне Мстислава Удалого и Константина. По мирному соглашению Константину

отошли Владимир и Суздаль, а Юрию достался Городец Радилов.

Из анализа взаимотношений князей друг с другом, отразившихся на страницах летописей, можно сделать вывод, что все ***Мономашичи,*** включая и старейшего из них по возрасту великого князя киевского Мстислава Романовича, ***признавали своим главой Константина Всеволодовича***, родившегося в 1185 г. Очевидно, что ***черниговские Святославичи***, ***уступив Мономашичам Киев,*** принадлежащий им по праву родового старшинства, ***тем не менее, не вышли из политической системы межкняжеских отношений на Руси***. Об этом красноречиво свидетельствует участие черниговских князей во главе с Мстиславом Святославичем в общерусском походе против монголов в 1223 г.

Однако до нас не дошло ни единого факта об общерусской деятельности Константина. Очевидно, это связано с тем, что до победы в Липицкой битве ему приходилось вести борьбу с младшими братьями во главе с владимиро-суздальским князем Юрием, а после 1216 г. он в связи с ухудшающимся состоянием здоровья был озабочен лишь будущим своих малолетних сыновей, которые, в случае смерти Константина, конечно же, не смогли бы соперничать со своим дядей Юрием. Поэтому уже в 1217 г. Константин вернул Юрию Суздаль, объявил его своим наследником и просил его позаботиться о племянниках. При этом по сведениям В.Н. Татищева, Константин договорился с Юрием о том, что после смерти последнего старейшинство должно перейти к старшему сыну Константина, т.е. Васильку. Это уже явное нарушение прав младших Всеволодовичей – Ярослава, Владимира, Святослава и Ивана. Таким образом, созданный Всеволодом Большое Гнездо прецедент по передаче старшинства по воле правящего князя получил свое продолжение. Это достаточно красноречиво свидетельствует о кризисе родовых межкняжеских отношений в первой четверти XIII в.

В 1218 г. Константин выделил уделы своим сыновьям: Василько получил Ростов и Кострому, Всеволод – Ярославль и Углич, малолетнему Владимиру завещал дать Белоозеро, когда тот достигнет княжеского возраста. 2 февраля 1219 г. Константин скончался, передав великое княжение владимирское брату Юрию.

Между тем, в Рязани была предпринята весьма своеобразная попытка решения межкняжеских отношений. В 1217 г. ставший после смерти в 1216 г. Романа Глебовича старейшим рязанским князем Глеб Владимирович вместе с братом Константином во время княжеского съезда в селе Исады, где рязанские князья пытались договориться об уделах, перебил всех, кто успел прибыть к этому времени, включая родного брата Изяслава, а также двоюродных: Кир-Михаила Всеволодовича, Ростислава и Святослава (по некоторым данным – Мстислава) Святославичей, Глеба и Романа Игоревичей.

Обращает на себя внимание тот факт, что по тексту летописи можно сделать вывод, что старейшим князем в этой драме выступают не Роман Игоревич – сын второго по старшинству Глебовича (старший, Роман Глебович, не оставил после себя мужского потомства), а Глеб Владимирович, предположительно, сын третьего по старшинству Глебовича.

В 1180 г. Всеволод упоминается перед Владимиром [2. С. 122]; в 1186 г. Владимир наряду с Романом и Игорем назван «старшей братьею», в Всеволод со Святославом «младшей» [там же. С. 140]; в 1195 г. Всеволод Пронский назван перед Владимиром, однако, при последнем уже упоминается его сын Глеб [там же. С. 160]. Этот факт косвенно свидетельствует о том, что самым старшим по возрасту среди внуков Глеба Ростиславича Рязанского был именно Глеб Владимирович, хотя в вопросе о старшинстве Владимира и Всеволода полной ясности нет. В боль-

шинстве научных работ старшим считается Владимир Глебович [5].

Роман Игоревич – сын второго по старшинству Глебовича – впервые упоминается в событиях 1207 г. Он остается старшим князем на Рязани после пленения остальных князей, в то время как Глеб Владимирович возглавил владимиро-суздальскую рать в походе на Рязань.

Таким образом, можно предположить, что старейшим по возрасту среди рязанских князей был Глеб Владимирович, а по родовому счету – Роман Игоревич.

Как известно, Глебу не удалось извлечь политический капитал из своего злодеяния: в Рязани утвердился младший Игоревич – Ингварь. Видимо своим необычным именем, которое является одним из производных от скандинавского «Ингвар», но, судя по всему, не идентичное имени «Игорь» [7] – оба имени употреблялись одновременно, он обязан своей матери Агриппине – дочери великого князя киевского Ростислава Мстиславича и внучке Мстислава Великого – инициатора вставки в Повесть временных лет сказания о призвании варягов [8. С. 464 – 465]. Из этой же ветви русских князей был великий князь киевский Ингварь Ярославич Луцкий.

В 1219 г. русские князья еще раз продемонстрировали свое единство при изгнании венгерского королевича из Галича. За год до этого Мстислав Мстиславич, желая завладеть галицким столом, оставив в Новгороде сына Василия, приехал в Киев и попытался поднять южнорусских князей в поход на Галич. Тогда ему это сделать не удалось. Тогда Мстислав Удалой совсем выехал из Новгорода и перебрался на Южную Русь. В Новгороде вокняжили сыновья великого князя киевского – сначала Святослав, затем Всеволод.

В организованном вскоре Мстиславом Удалым и Мстиславом Романовичем Киевским походе на Галич, по сведениям В.Н. Татищева, участвовали 17 князей: Владимир Рюрикович Овручский, Ростислав (по-видимому – Мстислав) Давыдович Смоленский, Мстислав и Ростислав Мстиславичи с туровскими и луцкими полками (речь, видимо, идет о Мстиславе Удалом и его неизвестном брате), Ярослав Мстиславич (скорее всего «Всеволодович») Переяславский, Мстислав Святославич Черниговский, Даниил Романович Волынский. Среди погибших в последующей битве за Галич значатся брат великого князя Игорь Романович и Святослав Владимирович (видимо, сын Владимира «Матешича»). Всего русских войск было в этом походе более 50 тысяч и 25 тысяч половцев. Это были значительные силы, что говорит о больших возможностях русских княжеств по военной мобилизации общерусских сил в критические моменты истории. Это свидетельствует скорее не о кризисе политической системы русских княжеств накануне монгольского нашествия, а, наоборот, о ее адаптации к новым историческим условиям. Тем более, не приходится говорить и о распаде единой Руси на независимые княжества – ***русские князья сознательно не выходили из системы межкняжеских отношений, сложившихся на Руси после смерти Ярослава Мудрого***.

Еще более масштабную мобилизацию военных сил русские княжества продемонстрировали в 1223 г. Примечательно, что русские князья действовали на редкость единодушно и согласованно, хотя у великого князя киевского уже не было таких рычагов власти как несколько десятилетий назад. Свидетельством политического единства русских княжеств того времени является участие в походе на Калку черниговских князей, совсем недавно лишенных великого княжения киевского.

На 1223 г. родовая иерархия русских князей выглядела следующим образом: старейшим по родовому счету на тот момент являлся черниговский князь Мстислав Святославич (впервые упомянут в 1182 г. в связи с женитьбой на ясыне –

свояченице Всеволода Большое Гнездо). В. Л. Носевич считает, что он родился в 1165 г. [10. С. 149]. Старшим по возрасту среди русских князей в это время был, очевидно, Мстислав Романович (впервые упомянут в 1178 г. псковским князем), которому Мстислав Черниговский в связи с этим и уступил киевское княжение. По версии В.Л. Носевича датой его рождения следует считать 1155 г. [10. С. 150 – 151].

После Мстислава Святославича в княжеской лествице следовал его троюродный брат Олег Игоревич Курский, хотя существует версия, что он умер в 1205 г., а курским князем в это время был его племянник Олег Святославич [5]. В пользу Олега-дяди говорит тот факт, что Олег-племянник не смог бы оспаривать права на Чернигов у Михаила Всеволодовича в 1226 г., а в 1204 – 1205 гг. умер другой Олег – старший сын Святослава Всеволодовича Киевского. В.Н. Татищев прямо называет Олега «Игоревичем» и «старейшим в роде» черниговских князей, который, занимая черниговский стол, давал князю Михаилу удел [2. С. 220].

Далее, видимо, следует поместить князя Святослава Всеволодовича Трубецкого, упоминаемого в 1232 г. [6. С. 555]. Однако в таком случае остается не ясным, почему Святослав Трубецкой не претендовал на Чернигов в 1226 г. вместе с Олегом Курским? Этот факт, правда, можно объяснить последующим силовым захватом Михаилом Всеволодовичем черниговского княжения с помощью войск Юрия Суздальского.

В одном колене с черниговским князем находились сыновья Всеволода Большое Гнездо: Юрий Владимиро-Суздальский, Ярослав Новгородский и Переяславский, Владимир Стародубский, Святослав Юрьев-Польский и еще не имевший удела Иван.

В следующем колене находились Владимир (Ярославич?) Пинский, Александр (Глебович?) Дубровицкий, Михаил Всеволодович Новгородский (род. в 1179 г.) с братом Андреем (последнего В.Л. Носевич считает, однако, внуком Владимира Игоревича Новгород-Северского [10. С. 149]), Мстислав Глебович (род. в 1190 г.; где располагались волости двух последних – неизвестно), Василько Мстиславич Козельский (сын черниговского князя) с братьями Юрием, Дмитрием, Иваном и Андреем, Всеволод Ярополкович, Мстислав Святославич Рыльский (ум. в 1241 г.), Изяслав Владимирович Новгород-Северский. Далее, согласно данным Любечского синодика, видимо, следует поместить сыновей Романа Игоревича (ум. в 1211 г.) – Ивана, Константина и Михаила Путивльских, однако, они не упоминаются в летописях, как и целый ряд других князей, перечисленных в этом синодике (например, Рюрик-Константин Ольгович с сыновьями Давыдом, Глебом и Александром [13. Таб. 3а]). Поскольку они не оказали существенного влияния на политическую обстановку в русских княжествах того времени, и, следовательно, их существование можно проигнорировать.

В этом же колене находились Давыд Юрьевич Муромский, Ингварь Игоревич Рязанский, луцкий князь Мстислав Ярославич Немой, великий князь Мстислав Романович Киевский, с двоюродными братьями Владимиром Рюриковичем Туровким (род. в 1187 г.), Мстиславом Давыдовичем Смоленским (род. в 1193 г.), Мстиславом Мстиславичем Удалым (род. до 1176 г.), Владимиром Мстиславичем (Новоторжским?), Давыдом Мстиславичем Торопецким. Далее по старшинству следовали: Василько Константинович Ростовский (род. в 1208 г.) с братьями Всеволодом Ярославским (род. в 1210 г.) и Владимиром Белозерским (род. в 1214 г), бывший и будущий князь новгородский Всеволод Юрьевич (род. в 1213 г.) – старший сын Юрия Суздальского.

В следующем колене начинаются трудности с определением места отдельных князей и целых княжеских династий в

системе княжеской родовой лествицы. Так практически из летописей исчезает информация о полоцких князьях после смерти Владимира Всеславича в 1216 г.

У В. Н. Татищева в 1217 г. упоминается полоцкий князь Борис Давыдович с сыновьями: Васильком, Вячком и Владимиром. Часть исследователей считает его сыном Давыда Ростиславича Смоленского [9. С. 27; 5]. В. Носевич ассоциирует его с сыном полоцкого князя Всеслава Рогволодовича – Борисом Друцким, упоминаемым в 1197 г. [10. С. 142 – 143].

Н. В. Сычёв под 1221 г. помещает в список полоцких князей Бориса и Глеба Владимировичей [11. С. 113], упомянутых Новгородской Первой летописью [12. С. 263]. Однако, В.Л. Носевич считает это сообщение искажением другого известия, приводимого в той же летописи десятью годами позже: «…взя Святослав Мстиславич, внук Романов, Смолнеск на щит с полочаны на память святых мучеников Бориса и Глеба» [10. С. 15].

Таким образом, согласно сообщению В. Н. Татищева, можно предположить, что после смерти Владимира Всеславича в 1216 г в Полоцке утвердился представитель смоленской династии Борис Давыдович, после смерти которого Полоцк унаследовал его сын Василько [2. С. 204], а в 1222 г. Полоцк был взят войсками сына великого князя киевского Святославом Мстиславичем.

Из известных нам представителей князей полоцкой династии, правивших в 1223 г., в следующем колене можно поместить только Брячислава Васильковича Витебского, в дальнейшем князя Полоцкого. Об остальных полоцких князьях на тот момент в источниках сведения отсутствуют.

Далее следуют Даниил Романович Волынский (род. в 1201 г.) с братом Васильком (род. в 1203 г.), Александр Всеволодович Белзский, Ярослав, Владимир и Изяслав Ингваревичи (из луцких князей), Святослав Шумский (возможно, брат предыдущих, существует, однако, версия, что он сын свояка Всеволода Большое Гнездо – Ярослава Владимировича [13. Таб. 6]), Святослав Мстиславич Полоцкий (сын великого князя киевского) с братьями: Всеволодом (бывшем новгородским князем), Изяславом и Ростиславом (родившемуся по В. Л. Носевичу в 1195 г.), Святослав Ростиславич Каневский с братом Глебом Степанским, Андрей Владимирович Вяземский с братом Ростиславом.

Из перечисленных выше князей среди участников битвы на Калке упомянуты: Мстислав Киевский с зятем Андреем, Мстислав Черниговский с сыном Васильком, Мстислав Галицкий, Мстислав Луцкий, Владимир Туровский, Даниил Волынский с братом Васильком, Михаил Всеволодович с новгородцами, Олег Курский, Александр Дубровицкий, Святослав Каневский, Изяслав Северский, Юрий Несвижский, Святослав Шумский, Ярослав Неговорский. Не поспел на Калку Василько Ростовский с суздальским войском. Всего по сведениям В. Н. Татищева на Калку пришло русское войско численностью 103 тысячи человек. Это было такое огромное войско, что русские князья не стали дожидаться новгородских, рязанских и суздальских дружин, надеясь захватить всю добычу сами. Татищев, все же, считает эту цифру преувеличенной и приводит другую – 89950, не объясняя откуда она взята [2. С. 216].

Численность монгольского войска по сведениям Татищева было более 200 тысяч. Однако, если считать, что монгольские полководцы Джебе-нойон и Субудей-багатур привели на Калку 2 тумена, то монгольского войска не должно быть больше 20 тысяч, а с учетом потерь в Хорезме, на Кавказе и в половецких степях – и того меньше. Можно, правда, предположить, что монголы привлекли к участию в походе часть завоеванных им народов, как это было при нашествии на Русь в 1237 – 1240 гг.

Одно можно утверждать совершенно

определенно: монголы одержали победу не превосходящей численностью своих войск, а благодаря превосходству в военной тактике. Не стоит принижать военного мастерства этих кочевников: они сумели малыми силами разгромить намного превосходящую их по численности регулярную армию русских князей. Что же в таком случае можно говорить о шансах русских городов выстоять против 150-тысячной орды, которую привел хан Батый на Русь в 1237 г.?

После битвы на Калке оказались вакантными киевский и черниговский столы. Первый сразу же был занят уцелевшим от побоища Владимиром Рюриковичем, которого киевляне призвали на киевский престол «по старшинству». 8 июля 1223 г. он вступил в Киев и «принял престол отца своего». Черниговский стол занял Михаил Всеволодович, но вскоре, «боясь татар, пришедших за ним, уехал в Новград» [2. С. 219]. Судя по дальнейшим событиям, затем черниговский стол был занят Олегом Игоревичем Курским – следующим по старшинству среди черниговских князей после погибшего Мстислава Святославича. В 1225 г. Михаил Всеволодович решил уйти с новгородского княжения и добиваться черниговского, в чем ему обещал помогать Юрий Суздальский, женатый на его сестре. Хотя за Олега заступился Владимир Киевский, он все же был вынужден уступить Чернигов Михаилу, своему племяннику, «взяв другие городы, как при отце его было» [2. С. 220].

С этого момента можно считать, что родовые межкняжеские отношения в Черниговском княжестве вступили в период кризиса, поскольку до этого времени принцип передачи черниговского стола строго по старшинству среди потомков Святослава Ярославича соблюдался неукоснительно.

Да и в случае с вокняжением в Киеве Владимира Рюриковича (род. в 1187 г.) родовой принцип также был нарушен киевлянами. Старше Владимира по возрасту и родовому счету был Мстислав Немой, намного старше его был и Мстислав Удалой (род. до 1176 г.). Совершенно непонятно, почему такой деятельный князь уступил киевский престол своему младшему двоюродному брату. Правда, Мстислав Удалой являлся сыном младшего брата, а Владимир – более старшего. Кроме того, отец Мстислава Удалого не был великим князем. Это тоже играло определенную роль в межкняжеских расчетах.

Юрий Суздальский был младше своего племянника Владимира Киевского на один год, но, надо думать, что все «Мономахово племя» признавала его старшим в роде, как, в свое время, его старшего брата Константина.

В 1227 г. Юрий Всеволодович, по согласию с Владимиром Рюриковичем, посадил в Переяславле Южном своего племянника Всеволода Константиновича Ярославского. 6 января следующего года умер Владимир Всеволодович Московский, который был погребен во Владимире. В том же году у В. Н. Татищева упоминается князь Олег Всеволодович Северский в связи с женитьбой Всеволода Константиновича на его дочери Марине [2. С. 221]. Некоторые исследователи считают, речь идет об Олеге Курском, причем не Игоревиче, а Святославиче [13. Таб. 3б].

В 1228 г. умер Мстислав Удалой и в Галиче сел его зять Даниил Романович, который передал Волынское княжество брату Васильку. В том же году после смерти отца в Муроме вокняжил Юрий Давыдович, а в Переяславль Южный был направлен великим князем Юрием его брат Святослав, Всеволод Константинович вернулся в Ярославль.

В том же году Ярослав Всеволодович выехал из Новгорода, оставив там своих сыновей Федора и Александра. В следующем году новгородцы вновь пригласили к себе на княжение Михаила Всеволодовича. По этому поводу чуть было не

началась война между Юрием и Ярославом, поскольку последний считал, что Юрий способствовал вокняжению своего шурина. На сторону Ярослава встали его племянники Василько Ростовский и Всеволод Ярославский. Но все разногласия удалось уладить миром.

Что касается политического взаимодействия среди русских князей, то необходимо отметить согласованность действий Юрия Владимирского и Владимира Киевского: по их общему решению в 1226 г. в Чернигове вокняжил Михаил Всеволодович, в 1230 г. оба они предотвращают войну между Ярославом Переяславским и Михаилом Новгородским за Волок Ламский. После чего Михаил выехал в Чернигов, оставив в Новгороде сына Ростислава. Интересен сам факт княжения в беспокойном Новгороде черниговского князя. В источниках нет сведений о том, кого оставлял в Чернигове Михаил на время своего новгородского княжения. В 1232 г. новгородское княжение привлекло Святослава Трубецкого, который прибыл в Новгород, бросив свое княжество, но утвердиться в качестве новгородского князя ему так и не удалось.

В 1230 г. скончался смоленский князь Мстислав Давыдович. После чего на столе в Смоленске хотел было сесть его двоюродный племянник Святослав Мстиславич, но смоляне отказались пустить его в город. В 1232 г. Святослав силой взял Смоленск, перебив многих своих противников. Известно, что до этого он княжил в Полоцке. В 1239 г. в качестве полоцкого князя упоминается Брячислав Василькович. Остается неизвестным, занял ли он полоцкий стол после перехода Святослава Мстиславича в Смоленск или же позже.

В 1235 г. после многолетнего спокойствия в Южной Руси вспыхнула новая смута: против князя киевского Владимира Рюриковича и его союзника Даниила Галицкого ополчились Михаил Всеволодович Черниговский и Изяслав Мстиславич Смоленский (сын Мстислава Романовича). Такой союз казался исследователям до того неестественным, что в Изяславе отказались видеть представителя Смоленской династии, а считали его сыном Владимира Игоревича Галицкого [1]. Неизвестно был ли Изяслав в это время смоленским князем, наследовавшим брату Святославу, или же «смоленским» он назван В. Н. Татищевым как представитель Смоленского княжеского Дома. В результате поражения Владимира и Даниила в Киеве вокняжил Изяслав, а в Галиче – Михаил. Чернигов достался Мстиславу Глебовичу. Этот случай говорит о глубоком кризисе межкняжеских отношений на Руси, поскольку в Киеве сел племянник, прогнавший своего двоюродного дядю. Кроме того, если все же предположить, что Изяслав сменил на смоленском столе умершего старшего брата Святослава, то у него было еще 2 брата: Всеволод и Ростислав, первый из которых сменил на новгородском столе Святослава, самого старшего брата, и упоминается гораздо раньше Изяслава. Конечно же, это не может служить доказательством старшинства Всеволода. Придется предположить, что Изяслав был старше Всеволода. Это косвенно подтверждает тот факт, что, согласно В. Н. Татищеву, после того как Ярославу Всеволодовичу удалось изгнать из Киева Изяслава в 1236 г., он через некоторое время, все же, вернул ему Киев, обязав выкупить из половецкого плена Владимира Рюриковича и отдать ему Смоленск [2. С. 230]. Густынская летопись говорит, что Ярослава изгнал из Киева Владимир Рюрикович, которого выгнал в свою очередь Михаил [14. С. 322. Прим. 269]. Трудно согласовать эти известия, тем более, что Н. М. Карамзин сообщает, что Ярослав занял Киев вследствие переговоров Даниила с Юрием Всеволодовичем [15. С. 505 – 506].

Тем не менее, в 1237 г. к началу монгольского вторжения на Русь в Киеве сидел брат великого князя Владимирского Ярослав Всеволодович. Михаил Всеволодович занял киевский престол после ухода Ярослава в Северо-Восточную Русь в

ПРИМЕЧАНИЯ

1. *Феннел Дж*. Кризис средневековой Руси 1200 – 1304. – М.: Прогресс, 1989.

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. *Богуславский В. В*. Держава Рюриковичей. – Т. 1. А-В. – Тула: Изд. «Русский лексикон», 1994.

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

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

7. *Кузьмин А. Г*. Рязанское летописание. – Рязань, 1965.

8. *Рыбаков Б. А*. Киевская Русь и русские княжества. – М.: Наука, 1999 г.

9. *Загорульский. Э. М*. Генеология полоцких князей Изяславичей. – Минск, 1994.

10. Насевіч В. Л. Пачаткі Вялікага княства Літоўскага. Падзеі і асобы. – Мінск: «Полымя», 1993.

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

12. Новгородская первая летопись старшего и младшего изводов. – Рязань, 2001.

13. *Коновалов Ю. В., Шафров Г. М*. Генеалогические таблицы по истории европейских государств. – Вып. 1. – Екатеринбург, 1993.

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

15. *Карамзин Н. М*. История государства Российского. – Т. II-III. – М.: Наука, 1991.

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

УДК 94(47).027
ББК 63.3(2)41

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ

НЕРИНСК (ШИЛОВО) – ЛЕТОПИСНЫЙ ПОБРАТИМ МОСКВЫ: О ЛОКАЛИЗАЦИИ И ИСТОРИЧЕСКОЙ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДРЕВНЕРУССКИХ ГОРОДОВ НЕРИНСКА И ШИЛОВ

А. И. Кондрашов

В 2012 г. столица России Москва отметит 865-летие. Но мало кому известно, что все это время, всего в 8-8,5-дневных переходов русской дружины, рядом с Москвой существовал и существует её летописный побратим град Неринск (Шилово). В предлагаемом исследовании, на основе летописных материалов и выработанных критериев, дается локализация и показывается историческая преемственность древнерусских городов Неринска и Шилов.

Ключевые слова
Москва, Неринск, 1147 г., 8-8.5 дневных переходов русской дружины, «перешед Оку и ста», половецкое посольство, великий князь киевский Изяслав, мир с половцами в Воино, бродники, граница с Мещерой, «нерь»-мыс, родовое письмо Шиловских, «село Нерское, что ныне Шилово на р. Оке на берегу», брод, Новгород-Северский князь Святослав Ольгович, князь Юрий Долгорукий, князь Владимир Рязанский

Князь Новгород-Северский Святослав Ольгович спешил. Только что нарочный принес известие от великого князя Юрия Долгорукого: «…приди ко мне брате, в Москов». Было это 4 апреля 1147 года,«…в день пяток», т. е. начиналась пятница пятой недели великого поста, на Похвалу святой Богородицы. Встреча была теплой. Сын Святослава, Олег подарил Владимиро-Суздальскому князю пардуса, а тот в ответ устроил знатный обед. На встрече присутствовал и другой верный союзник, племянник рязанского князя, Владимир Святославович. Цель встречи – восстановление в Киеве и Рязани законных наследников великокняжеской власти, которая в Рязани была захвачена Ростиславом, а в Киеве Изяславом. Встреча была стремительной и продуктивной. После непродолжительного обсуждения общей ситуации, было принято решение о привлечении к союзу крупных воинских соединений половцев, где у князя Юрия Владимировича было очень сильное влияние через знатный род жены, половецкой княжны Амины, дочери половецкого князя Аепы, а у Святослава Ольговича, через, не менее знатные вежи своей мате-

ри, тоже половецкой княжны.

Было определено, что встречи с половецким посольством назначить и провести на Рязанской границе, у крепостного города Неринска. На чем особенно настаивал Юрий Долгорукий. Он убедил всех, что именно это место наиболее емко и глубоко подчеркивает силу складывающегося военного союза – объемом союзных территорий. К тому же являясь центром между Рязанью и Муромом, оно невольно к этому союзу притягивает как бы и Муром. Обрубил все сомнения племянник рязанского князя Ростислава, Владимир, который сообщил, что дядя, возможно, убежал к сыну в Елец, и встреча посольства в другом месте не безопасна. Князь Юрий продолжил свою мысль, подчеркнув, что если пропустить половцев через рязанскую границу, например к границе владимиро-суздальской, у Лобыньска или еще где-то в этих местах, значит сознательно сократить объем союзных территорий вдвое, что будет рассматриваться как слабость. К тому же, продолжил он, половцы без грабежа и разбоя рязанских земель, до этих мест не дойдут. Прибывшие из Мурома в Рязань на княжение братья Владимира, князья Давыд Святославович, а потом и Игорь Святославович, еще не полностью владеют ситуацией. Их главная цель нахождения в Рязани – это создание впечатления, что Муромская земля также состоит в только что созданном союзе. Немаловажно, сказал князь Юрий, что, проводя встречу с посольством в Неринске, дружина Святослава Ольговича будет рядом с новыми рязанскими князьями, и в случае каких-либо осложнений всегда успеет на помощь. Обговорив варианты развития ситуации, в воскресенье, князь Святослав с дружиной спешно покинул Москву, и как позже напишут летописцы «…взратися к Лобыньску, и оттуда иде к Неринску, и перешед Оку и ста». Преодолевая в сутки около 38 верст (стандартное расстояние однодневного перехода русской дружины в древности), он на восьмой день похода подошел к Неринску, оставив за спиной путь в 300 км. Летописцы это зафиксируют, «и быть к велику дни на вербницу», т. е. дружина прибыла на место в Вербное воскресенье 13 апреля 1147 года. Как мудрый и опытный полководец, князь Святослав, не зная еще, кого он может встретить на границе – своих союзников половцев, или князя Ростислава, с теми же половцами, но из других веж – в целях безопасности переправился у Неринска на левый берег Оки и разбил свой стан. Это место в течении восьми веков являлось бродом на реке Оке у Шилово. Местные жители п. Алексеевский и с. Новоселки вплоть до середины 20 века переходили на левый, мещерский берег по этому броду, где Ока делала крутой изгиб, и наносимый течением песок формировал основу брода. Только после Великой Отечественной войны 1941-1945 г.г., когда развернулось мощное строительство и восстановление разрушенного и по р. Оке пошли баржи с песком и щебнем, русло реки углубили, и на месте брода стал ходить ныне существующий еще паром. Не успел князь разбить стан, как дозорные оставленные у Неринска, сообщили о прибытии большого, в 60 человек, посольства, во главе с Василием Половчином. Что опять же запишут летописцы. «Когда велишь нам к себе с силою прити, и се готова есмы» спрашивали послы. После встречи с посольством, Святослав с дружиной ушел к Дедославлю, где соединился с войском половцев. Туда же подошли и бродники, с чьими атаманами князь успел встретиться в Шишевском лесу, когда находился у Неринска. Усиленное воинское соединение брало град за градом. Союзники Киевского князя Изяслава и Рязанского Ростислава, один за одним присоединялись к коалиции владетеля Москвы. Теперь это была мощная военная машина, все сме-

тавшая на своем пути. В ее рядах рязанские князья Владимир и Игорь Святославичи, два половецких соединения и бродники, князья Черниговские Давыдовичи, сын Ростислава Рязанского, Андрей из Ельца. Князь киевский Изяслав остался один, без союзников. Для закрепления достигнутых успехов требовалось показать всем удельным князьям Руси, кто на ней хозяин и какие территории объединяет союз, способный разбить даже великокняжеские киевские дружины. Да и посольство у Неринска устало от нетерпения. Летописцы моментально запишут, что «…князь Изяслав Мстиславичь сотвори мир с половцы у града Воина в Рязани; и иде князь велики Изяслав Мстичлавичь в Киев на свой стол, а половцы идоша в поле в свои вежи…»

Такого унижения киевские князья еще не испытывали, выполнив волю Долгорукого и заключив межгосударственный договор о мире с половцами, на восточной границе Рязанского княжества – у г. Воино, Изяслав подтвердил мощь московского князя, а также размеры территории, находящиеся под его влиянием, чем и подписал свой приговор. Кому нужен слабый князь или слабый правитель, нацию объединяет сильный. Это понимал и Изяслав, сразу обратившись за поддержкой к своему шурину, венгерскому королю. Но было поздно. Юрий Долгорукий стремительно шел к поставленной цели – шапке своего отца, Владимира Мономаха на управление Киевской Русью, что и случилось в 1154 году. Первородное имя Шилово, город Неринск, говорит о его древних корнях, когда имена поселениям давались по естественным, природным признакам.

На этой основе созданы названия многих сел Старорязанского стана, относящихся к неринско-шиловскому краю: Срезнево, Рясы, Пустополье, Заполье, Задубровье, Желудево. И если имена Срезнево и Рясы несут в себе оттенок гидронимики, то уже названия Пустополье и Заполье четко указывают географию этой части Старорязанского стана, как безлесной земли. А названия сел Задубровье и Желудево не только указывают откуда начинался Шишевский лес, но из какой породы деревьев он состоял.

Умели предки вложить в название такой смысл, который емко отражал суть имени и слова.

* * *

Главный компонент координат Неринска заложен в русских летописях. В летописи по Ипатьевскому списку прямо указывается расстояние от Москвы до Неринска, 8-8.5 дневных перехода [1. С. 248-249]. В 1147 году, «въ день пяток, на Похвалу святей Богородицы» [2. С. 339-340] состоялась встреча Юрия Долгорукова с князем Святославом Ольговичем, и Рязанским князем Владимиром. Карамзин Н. М. датировал этот день, как субботу, 28 марта 1147 года [3. С. 296]. Однако позднее, историк И. Е. Забелин, проведя тщательное исследование данного момента, определил, что встреча состоялась в пятницу (в день пяток…), 4 апреля 1147 года [4. С. 16]. Данное определение и считается историками Москвы, как точное. На другой день, в субботу, 5 апреля, «...Наутрии же день повеле Гюрги устроити обед силен, и сотвори честь велику им, и да…дары многи…» и «тако отпусти» [5.С.339-340]. Исключительно важный момент локализации, гости после «обед силен», т. е. где-то с середины дня, отправились в путь. Все это говорит о том, что состоялся обычный военный совет. Хотя не исключено, что одновременно произошло заключение брачного союза между сыном Святослава и дочерью князя Юрия, которое через три года закончится свадьбой. Князь Святослав спешил по той причине, что знал, предстоит длинный путь.«…Святослав же оттуда взратися к Лобыньску, и оттуда иде к Нериньску, и перешед Оку и ста. И бысть к Велику дни на Вербницу…» [6. С. 339-340]. Дружи-

на прибыла в Неринск (Шилово) в Вербное воскресенье 13 апреля 1147 года, так как, все дни перед Пасхой, называются «великими», и находилась в дороге 8 дней, если прибыла к полудню; или 8.5 дней, если пришла к вечеру. Летописец жестко привязывает Неринск к р. Оке и отмечает, что Святослав спрятал дружину на другом берегу, «перешед» для этого «Оку» [7. С. 339-340]. Место этого перехода, брод, существовал у Шилова до середины 20 века. Такая осторожность князя была вызвана тем, что Неринск являлся пограничным, с Мещерой, городом. И не зная, кого можно встретить первыми: послов или противника, Святослав проявил осторожность, обеспечив тем самым переговоры с посольством от каких либо неожиданностей, часто случающихся на границе. Известно, что расстояние однодевного перехода русской дружины – около 38 км. Умножаем, получается 304-323 км – расстояние, на котором находится Неринск (Шилово) от Москвы.

История топонимики неринской местности в полном объеме подтверждает его местоположение. Особенно это характерно для имени Неринска, поселения, возникшего на самом южном выступе (мысе) реки Оки, т. к. «Нерь» на финно-угорском языке обитавших здесь до славян племен, буквально означает «мыс». Близкое схождение в этом месте сухопутного и речного торговых путей, в сочетании с глубоким проникновением р. Оки на юг, превращал Неринск (Шилово) в крупный торговый и административный центр. Такое естественное положение города – имело важное значение. С одной стороны, на него «натыкался» любой, кто направлялся к столице Рязанского княжества с востока или наоборот, отъезжая на восток.

С другой, Неринск был расположен в пограничной черте Рязанского княжества, о чем говорит наличие здесь таможни, или по тогдашниму мыта (пошлины).С каждого проплывающего судна на пристани Неринска бралась торговая пошлина (мыто).На месте нынешней трассы Москва – Самара была торговая дорога. Ее путь проходил от Задубровья на Сасыкино, Желудево и шел на восток. После 1237 года, когда ордынцы расширят ее до стандартов своей жадности, 14 повозок – арб должны умещаться в один ряд. Тогда эта дорога на многие века получит название «Большая дорога», и будет одним из ответвлений ногайского шляха. На месте, где ныне остатки аэродрома и склада сельхозхимии, на речке Нармочь (маленький приток р Иберды), впадающий в нее у с. Сасыкино, по межевым книгам стояла д. Выркоово. При деревне была вторая таможня, где пошлина (мыто) бралась с каждого проезжающего. Позже право на мыто князья отдадут роду Шиловских.

Так как во всем рязанском княжестве было два места, где брался мыт, это Рязань и Неринск (Шилово), то имя Неринска было широко известно в Древней Руси. Об этом говорит такой случай, записанный летописцами. Когда Новгород-Северский князь Святослав Ольгович получил послание Юрия Долгорукого: «Приди ко мне, брате в Москов», он отпустил 300 бывших с ним половцев домой, поручив им, чтобы дяди его матери готовили войско и посольство. Больше он с ними не встречался. Но из Москвы, после встречи с князем Юрием, Святослав через Лобыньск прямиком отправился к Неринску. Туда же прибудет и посольство половцев. То есть это место как хорошо известное на Руси было определено пунктом встречи заранее, т. к. путь туда был известен даже половцам. По современным картам, правый берег р.Оки до Сапожка и Шацка отмечен наличием серых лесных почв, что говорит о существовании здесь в древности первобытной непроходимой тайги.

Участок леса от Задубровья в направлении с. Глебово на Тынерце (р. Тырница), т. е. на длину экономического пространства Рязанского княжества, в 1365 году летописцы назовут – Шишевским.

Топонимика у Неринска, основывалась на корневых терминах – «Ер», «Ир», «Ор». Поселения: Неринск, Нерское, Тынерская слобода, Ирцы, Иберда, Неторская поляна, Вырково. Гидронимика: река Тынерца (Тынерда, Тынорда), ее приток Ирцы. Речка Иберда, её приток Нармочь. Пищерга – оз. к сев. от с.Терехово; Ушар – реч. у с. Акулово; Бачур – прав. приток р. Пары; Ванчур – реч.у д. Ванчур; Емер – руч. впад. в руч. Воронок, приток р.Тынерцы (Тырница); Ерахтур – прав. приток р.Оки; Куммера-прав.пр.р.Пары;

Мунар – прав. пр. р. Середник; Мышкар – прав. пр. р. Непложи; Нехтур – прав. пр. Пары, ниже впад. в нее р. Унгар; Сиверс – лев. пр. р. Непложи; Симар – лев. пр. реч. Мерет, лев. пр. р. Пары; Тымор – протока, впадает в р. Ибердь; Унгор – прав. пр. р. Пары; Урсула – овраг, ручей, урочище впад. в р. Непложу; Урыцы – реч. лев. пр. р. Пары у Сановки; Чембар – лев. пр. р. Лукмос; Ерошмор – руч. впад. в реч. Соща, лев. пр. р. Пары; Кулымар – прав. пр. реч.Белой пр. р. Пары;

Целью похода князя Святослава к Неринску была встреча с половецким посольством [8. Л-47].Это же посольство по окончании военных действий заключило здесь мир, в Воино, с киевским князем Изяславом [9. С. 172].По истории русской дипломатии такие действия происходят на границе. Неринск (Шилово) находился на границе, за реками Окой и Парой начиналась Мещера [10. С. 219, 267]. Подтвер- ждением пограничного положения Неринска (Шилово) является и наличие здесь княжеской таможни (мыта), перешедшей в 1316г. к роду Шиловских [11. С. 412-414]. Главным, стратегическим моментом выбора Юрием Долгоруким Неринска (Шилово), как места встречи половецкого посольства и князя Святослава, являлось два важных обстоятельства: 1-е, это место подчеркивало объем дружественных московскому князю территорий и являлось связывающим звеном с Муромским княжеством как бы и его привлекая в союзники. Тем более, что именно в этот момент Муромские князья правили в Рязани. Формирование такого представления в глазах древней Руси, было для Юрия Долгорукого, ведущего борьбу за киевский стол, немаловажным моментом. Святослав, находясь в Неринске, обеспечивал прикрытие этих самых муромских князей, от возможных неприятностей, от Ростислава и его друзей, половцев, из вежей «Ельтукове». 2-е, как мы видели, это место встречи окончательно было определено в Москве. Тем самым, московский князь сделал свой первый шаг по определению мест московских влияний, а в дальнейшем и разделению Муромской и Рязанской земель, что станет многовековой политикой Москвы. Такая последовательность проводилась почти до момента вхождения Рязанского княжества в Московское государство. Ярким примером, которой является создание в 1152 году Городка Мещерского (Касимова) Юрием Долгоруким и Касимовского ханства Василием Темным в 1446 году. Полностью отсекавшие муромо-рязанские земли, друг от друга. Упоминаемые земли за рекой Парой относились к Мещерскому уезду и являлись территорией этого ханства. Неринск возник вполне возможно раньше Рязани. Причины для этого были весомые. Это и пограничная крепость, закрывающая с востока подступы к столице княжества, одновременно это и крупный торговый центр, на той же границе. Существовало несколько мнений по поводу местонахождения летописного Неринска (Нериньска, Нерилска). Академик М. Н. Тихомиров первоначально помещал Неринск на правом берегу Прони, но считал, что вопрос о его локализации остается спорным. Он отмечал: «Неринск надо искать где-то на юг от Оки и поблизости от Половецкой степи. В этом случае очень интересно указание на древность села Нерытина или Неретина недалеко от впадения Рановы в Проню. В 7 верстах от Неретина находится село Тол-

пино, где «вокруг церкви, построенной на высокой горе над Проней, сохранились насыпные валы».

Действительно район Толпина и Неретина интересен даже по «названиям селений (Кипчаково, Княжье, Мало-Ретюнское или Княжая Поляна и т. д.)» [12. С. 121] В. П. Тян-Шанский писал, что «где находится Нериньск, указать затруднительно. Единственное в области подходящее к нему по названию село Неритино или Неретино находится в Ряжском уезде на р. Ранове... В 7 верстах к северу от Неретина на р. Проне есть погост Толпин с остатками валов от древнего укрепления. Если это и был Нериньск, то роль его как укрепления на полпути между Пронском и Рязанью, близ водного пути на Ряжский волок, становится понятной» [13]. Рязанский краевед Д. А. Коновалов и кораблинский краевед А. М. Хохлов считали, что летописный Неринеск находился на месте Толпинского городища [14], которое является памятником археологии федерального значения [15].

Другая версия, начало которой дал М. П. Погодин, состоит в том, что Неринск (Неринеск) – город, фигурирующий в летописном «Списке русских городов» («А се имена всем градом рускым далним и ближним») конца XIV (не ранее 1387 г.) [16. С. 87] – начала XV вв. в разделе «А се Резаньскии» [17. Л. 24]. «Древнейший «Список...» помещен в Новгородской первой летописи младшего извода [18. С. 88] упоминается между «городами Рязанскими», рядом с Колтеском (Кулатеском) и другими местами на Оке, лежащими ниже устья Протвы и предполагает его местоположение в устье р. Нара, левого притока Оки, на месте современного Серпухова или около него [19. С. 438-439, 468]. Позднее М. Н. Тихомиров осторожно отметил, что «в Каширском уезде имеется озеро Неринское, из которого течет проток Неринский, впадающий в Оку. Возможно, это и есть место, где находится летописный Неренск, так как в «Списке» город Неринск «указан в ближайшем соседстве к Тешилову, следовательно, в районе Каширы» [20. С. 121-122].Практически, большинство исследователей, вопрос о локализации летописного Неринска, оставляли открытым и, причины для этого были объективными. Нельзя провести локализацию, по одному, например, компоненту, т. е. признаку, как в большинстве случаев и было. Для определения местоположения объекта требуются фундаментальные критерии локализации. Если сгруппировать все аспекты этого вопроса, которые мы назовем «критерии локализации», и которые соответствовали бы фактам, традициям и целям главных действующих лиц, получится такая составляющая «критерий локализации» (См. Табл. 1).

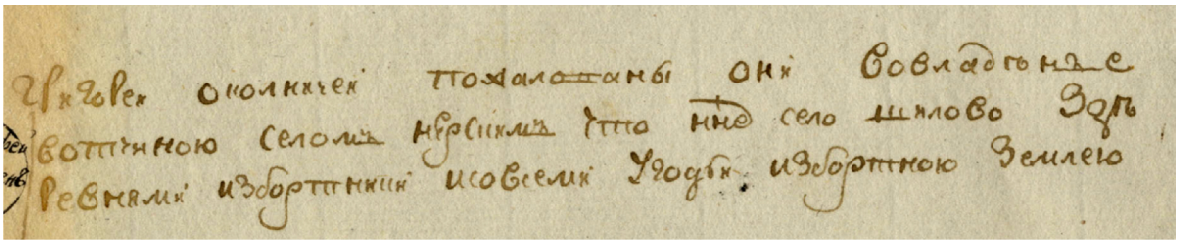
Важно, что 3 летописи связывают города Неринск и Воино, в единую цепь политических событий. В 1517 г. Герберштейн содействовал заключению мира между Польшей (король Максимилиан) и Россией (Василий III). Поляки хотели заключить мир на границе. Русские требовали их послов в Москву [21. С. 8]. «Прежних нам своих обычаев не рушить», – отвечали русские. Литва понесла поражение от России. Переговоры начались в Москве. В нашем случае киевский князь был побежден, и заключал договор не межкняжеский, а «межгосударственный», с половцами [22. Л. 47]. И был принужден заключить мир на союзной Юрию Долгорукому территории.

Только по этому и первому критериям, отпадают все ранее обозначенные версии по местоположению Неринска, кроме Шилова. Еще, более существенный – это объем дружественных Юрию Долгорукому территорий. Что и подчеркивал Неринск (Шилово). Допустим, мы перенесем Неринск к Серпухову или Кашире. Объем территорий, находящихся под влиянием Юрия Долгорукого уменьшится почти в два раза. Именно так рассматривалось бы прибытие половец-

Таблица.

Доказательная база соотношений критериев локализации летописного Неринска (Шилово)

№ п/п	Критерии	Наименования местностей Шилово	Неретино	Серпухов	Кашира
I	К летописному расстоянию в 8-8,5 дневных переходов русской дружины от Москвы до Неринска	В точном соответствии	Нет	Нет	Нет
II	К летописному место положению на р. Оке	Да	Нет	Да	Нет
III	К топонимике местности	Свыше 9 топонимов	1 топоним	1 топоним	1 топоним
IV	К практике русской дипломатии. 1) межкняжеские договоры о мире заключались на территории победителя. 2) договоры с другими государственными объединениями заключались: а) если русские княжества победители, то на их территории; б) если побежденные, то на границе.	Да	Нет	Нет	Нет
V	К определению дружественных территорий (их объем) Юрия Долгорукого	Да	Нет	Нет	Нет
VI	К месту, как связывающему с Муромской землей	Да	Нет	Нет	Нет
VII	Могло ли посольство половцев дойти до Неринска без грабежа населения?	Да	Нет	Нет	Нет
VIII	На близость к г.Воино(д.Городище)	Да	Нет	Нет	Нет



Фрагмент из поколенной росписи рода Шиловских.
«Григории околничей пожалованы они вовладенье вотчиною селом нерским что н[ы]не село шилово здеревнями избортники исовсеми угодьи избортной землею».

кого посольства, в таком случае. Подтверждением существования Неринска на Мещерской границе является и обнаруженное здесь археологами древнее городище [23.С.142].

В Государственном Архиве Рязанской области, поколенная роспись Шиловских, была обнаружена мной в дворянской родословной книге этого рода, 6 декабря 2007 года. Документ несет в себе первородное имя Шилово, село Нерское [24], в которое превратился город Неринск

Данный фрагмент «Поколенной росписи» Шиловских, был отдан на экспертизу в два независимых друг от друга научных учреждения. В Московском государственном областном университете экспертизу осуществил доктор филологических наук, профессор кафедры истории русского языка и общего языкознания О. В. Никитин. В Рязанском государственном университете это сделал доктор исторических наук, профессор кафедры средневековой и новой истории В. Н. Козляков. Независимо друг от друга они подтвердили, что в тексте, расположенном под схемой родословного древа, в четвертой строке правого столбца содержится слово «нерским». Пользуясь, случаем, хотел бы выразить им благодарность за бескорыстное участие в этом деле. Рассматриваемый документ скопирован с другого, датированного 1725 годом и, является исключительно важным звеном в критерии локализации Неринска.

Некоторые исследователи, как А. Г. Кузьмин, считая Никоновскую летопись прорязанской, вслед за Н. М. Тихомировым шутит по поводу мира в Воино, «что к Воино не только киевский князь, но и половцы едва ли когда заходили» [25. С. 89].Но ведь прибытие посольства в Неринск подтверждаются данными Московского летописного свода конца XV века, который создавался в Москве, и здесь о какой либо предвзятости говорить трудно. Да и вообще, внимательный исследователь найдет с десяток эпизодов этого периода, когда князья и их дружины, в ходе политических битв, стремительно перебрасывали свои силы, с юга Руси, на север, и наоборот. Одним из таких примеров был «проход» через всю Русь, от стен Киева до Рязани, князя Святослава Ольговича. Как бы зная, что в будущем появятся исследователи, которые будут так трактовать рязанскую историю, в 1148 году половцы напали на Рязань. Летописец запишет «…в Резани тысяцкий Констянтин многих половцев поби в загоне» [26. С. 178]. Удар был нанесен сразу, как только на рязанский стол сел другой Муромский князь, о чем в Лаврентьевской летописи будет отмечено: «А в то время был в Рязани князь Игорь Давыдовичь» [27. С. 93].

Самый запутанный момент возник тогда, когда Тихомиров Н. М. город Неринеск, упоминаемый в Новгородской первой

летописи, отождествил с Неринском. В этой же летописи упоминается и Шилов. В связи с чем, все вышеупомянутые историки, не видели возможности локализации Неринска на месте Шилова, и напрасно! В летописях могут быть ошибки, которые необходимо, на основе доказательств, исправлять. Так, например, в Воскресенской летописи, Святослав пошел из Москвы, не к Неринску, а к Серенску [28. Стб. 38].

История, как, и всякая наука движется вперед. Так, если согласиться с П. П. Семеновым-Тянь-Шанским, то город Воино и озеро Воинское, находились около с. Санское, а не у д. Городище, которое мы видим по писцовым книгам с XVI века, а по картам Менде до середины XIX. Если мы примем на веру определение д. Вырковой при селе Шилове у А. И. Юшкова, то это будет сегодняшнее село Борок. Но и сегодня в ГАРО лежат десятки межевых книг, которые определяют место д. Вырковой на «большой дороге», т. е. в противоположном высказанной А. И. Юшковым направлении, где Шиловские имели мыт (пошлину) с каждого проезжающего. Если мы примем на веру в словаре Брокгауза утверждение, что родоначальником Петровых является Петр Федорович, то в «Дворцовой тетради» 1000 лучших слуг Ивана Грозного четко указано, что родоначальником Петровых, из которых пошли Петровы – Солововы, был Петр Степанович.

Так, уже отмечаемая Новгородская летопись, давно ставит исследователей в тупик. « В некоторых случаях ее известия расходятся с данными большинства остальных известных науке источников» [29.С.114].В первую очередь это касается некоторых вопросов по родословным. В тоже время, это можно отнести и к спискам «…градам русским далним и ближним». Именно в этом списке, новгородские летописцы поместили уже исчезнувший, от разгромов и разорений Неринск, вместе с «Шилов».

И исследователи стали упорно искать, место, где стоял город. И никак не получалось, все связать вместе. Местность села Неретино, отпадала, т. к. не на Оке, да и топоним от землевладельца. Серпухов и Кашира? Сохранившиеся грамоты Московских князей, где упоминается все нажитое, вплоть до починка и пустоши, не дают каких либо надежд. Да и зачем князю, чтобы дойти до Серпухова или Каширы потребовалось 8-8,5 дней? Он, что? Заблудился? Но наш случай, оказался наиболее легким. Но вот как быть, когда в отмеченном списке новгородских летописцев, отдельные города записаны дважды. Козелеск – сразу есть, и у Литвы и у Смоленского княжества. Любутекс – и Литовский и Залесский. Оболенеск – Литовский и Смоленский и т. д. Хотя истории известны случаи одинаковых имен, так Переяславль, был южный, рязанский и залесский. Вместе с тем, приведенный случай с двойными городами, один к одному повторяет эпизод Неринска и Шилова, т. к. это одни и те же города. И их появление в летописи, ничто иное, как отсутствие проверенных данных у летописцев. По сути, невозможно дать четкую локализацию объекта, без применения критериев локализации, в сочитании с данными археологии, истории; с учетом целей главных действующих лиц; фактам и традициям рассматриваемого периода. Нельзя примерять первый попавшийся объект, только на основе созвучности имени, без глубокого анализа топонимики и гидронимики данной местности.

И не только. «Когда Волга стала важной торговой дорогой … выдвинулись города по Оке и Волге» [30. С. 63]. И Неринск (Шилово) был к тому же местом обеспечивающий эту самую торговлю на восточной границе Рязанского княжества. Именно на Неринском городище была найдена монета того периода. Не случайно во всех отмеченных выше версиях, кроме Неринска (Шилово) – мы не найдем каких либо археологических

подтверждений [31. С. 412-416]. Вместе с тем, предлагаемый нами процесс локализации объекта на основе их критерий, является единственно возможным, для правильного определения этого объекта. На практике, именно этот метод, был использован при локализации древнерусского города Воиня, что в Переяславском княжестве, «в пойме правого берега р. Сулы, у впадения ее в Днепр» [32. С. 70]. Главным критерием стал топоним объекта. Впервые локализовал Воинь на месте городища у села Воинская Гребля в конце 19 века В. Г. Ляскоронский. И так, Воинь стал селом Воинская Гребля. А Неринск, стал селом Нерским, которое получили Шиловские. При рассмотрении этих двух топонимов, необходимо отметить, что сохранившийся топоним Неринска, как село Нерское, от первородного имени потерял только две буквы, не тронув корень. Воинь же, став селом, получил 2-й корневой топоним «Гребля». И какой из этих двух корней первородный или первопричинный, доказать трудно. И тот и другой – равнозначны. Поэтому для локализации, доказательная база на основе топонимики, более предпочительней именно у села Нерского, чем у села Воинская Гребля. Затем к осмотру и описанию Воинского городища приступили Л. Падалка, Н. Е. Макаренко, Ф. Б. Копылов, И. И. Ляпушкин.

В 1956-1959 гг. памятник исследован экспедицией Института археологии АН СССР.

Вторым элементом критерия локализации Воиня, стали археологические данные, которые есть и у Неринского городища в Шилове. Но дальше, у Воиня, элементов увеличивающих критерий – нет. У села же Нерского, они есть. Это и река Ока. И точное расстояние от Москвы до Неринска (Шилово), сохранившееся до наших дней. И место брода, где переходил реку Оку князь Святослав Ольгович, словно специально, хранилось до середины 20 века. И привязка событий в трех летописях – Неринска и Рязанского г. Воино, другие, указанные выше критерии локализации, чего мы не найдем у Воиня Переяславского. И хотя, раскопано археологами там было 8000 кв. м., «однако таблицы с указанием, что это именно г. Воинь, найти не удалось», тем неменее локализовали его там. Всего по двум компонентам – топонима и городища.

Юрий Долгорукий, направляя посольство к Неринску (Шилово), определял на будущее границу московского влияния. И не зря. В капитальном труде «Древняя Русь. Город, замок, село» АН СССР этот период подчеркивается так: «Весьма показателен быстрый рост Рязани…Владимира на Клязьме, Смоленска и Галича, именно в середине второй половины 12 в. превратившихся в столицы больших княжений» [33. С. 56]. Долгорукого такая перспектива не только тревожила, но и заставляла принимать меры по укреплению московского влияния.

В Рязань, Воино, Неринск заходили не только половцы. «Топография предметов западноевропейского импорта 12-13 вв. и статистика находок по отдельным землям позволяют сделать вывод, что связи Руси со странами Западной Европы: Францией, Северной и Южной Германией, Италией были интенсивными и в направлении Регенсбург – Киев – Чернигов – Рязань – Владимир на Клязьме» [34. С. 397]. Таким образом, это заключение издания АН СССР, независимо от каких либо симпатий подтверждает интенсивность связей между севером и югом Руси, в том числе и отсутствие каких либо причин мешавших заключению «мира в Воино». Да и нынешние политические примеры тому подтверждение! В Москву же ездят из Киева заключать договора на поставку газа, а не наоборот.

Неринск (Шилово), играл важную роль в становлении и развитии Рязанского княжества [35. С. 52-55].

И на сегодня – это единственный город, упомянутый вместе с Москвой и сохранившийся в истории.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Летопись по Ипатьевскому списку. – СПб., 1871. – С. 248, 249.
2. Полное собрание русских летописей (ПСРЛ). – Т 2. – Стб. 339-340.
3. Карамзин Н. М. История государства Российского. – Р/на/Д,1997.– С. 296.
4. Забелин И. Е. История города Москвы. – М.: Вече, 2007. – С. 16.
5. Полное собрание русских летописей. – Т 2. – Стб. 339-340.
6. Там же.
7. Там же.
8. Московский летописный свод конца 15 века / ПСРЛ.– Т. 25. – М.-Л., 1949. – Л. 47.
9. Летописный сборник, именуемый Патриаршей или Никоновской летописью / ПСРЛ. – Т. 9. – М., 2000. – С. 172.
10.Цепков А. И. Свод письменных источников по истории Рязанского края 14-17 веков. – Рязань, 2005. – Т. 4. – С. 219, 267.
11.Цепков А. И. Там же. – Т. 2. – С. 412-414.
12.Тихомиров М. Н. Русское летописание. – М.,1979. – С. 121.
13.Россия. Полное географическое описание нашего Отечества. – Т. 2. – Спб., 1902.
14.Коновалов Д. А. Пропавшие рукописи // Приокская правда (Рязань). – 1962. – 30 ноября; Хохлов А. М. Толпино. Краевед. исследования. Машинопись. 1967 г. // Архив Ряз. обл. отд. ВООПИК.
15.Постановление Совета Министров РСФСР №186 от 4.12.1974.
16.Тихомиров М. Н. Указ. соч. – С. 87.
17.Новгородская первая летопись старшего и младшего изводов. – М.-Л., 1950. – Л.24.
18.Тихомиров М. Н. Указ. соч. – С. 88.
19.Погодин М. П. Розыскания о городах и пределах древних русских княжеств с 1054 по 1240 гг. // Журнал Министерства внутренних дел (Спб.). – 1848. – №9. – С. 438-439, 468.
20.Тихомиров М. Н. Указ. соч. – С. 121-122.
21.Русский биографический словарь. М.,1995. – Т. 6. Герберский – Гогенлоэ. – С. 8.
22.Московский летописный свод конца XV века // Полное собр. русских летописей. – Т. 25. – М.-Л., 1949. – Л. 47.
23.Археологическая карта России. Рязанская область. /Сост. Ю. А.Краснов, С. Е. Михальченко / Институт археологии РАН. – М., 1995. – С. 142.
24.ГАРО. – Ф. 98. – Оп. 8. – Д. 51.
25.Кузьмин А. Г. Рязанское летописание. – М.: Наука, 1965.– С. 89.
26.ПСРЛ. – Т. 9. – С. 178.
27.Кузьмин А. Г. Указ.соч. – С.93.
28.ПСРЛ. – Т. 7. – Стб. 38.
29.Рындин И. Ж. Рязанские корни Московской княжеской династии // Российский научный журнал. – 2007. – № 1. – С. 114.
30.Тихомиров М. Н. Древнерусские города. – М., 1956. – С. 63.
31.Археология СССР. Древняя Русь. Город, замок, село. Под общ. ред. акад. Б. А. Рыбакова. – М.: Наука, 1985.– С. 412-416.
32.Там же. – С. 70.
33.Там же. – С. 56.
34.Там же. – С. 397.
35.Кондрашов А. И. К вопросу исторической преемственности древнерусских городов Неринска/Нерилска/ и Шилово. С.52-55. // М-лы и исслед. по рязанскому краеведению. /Отв. ред., сост. Б. В. Горбунов / РИРО. – Т. 14. – Рязань:Узорочье, 2007. – 398 с.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 94(47)5./7
ББК 63.3(2)5+63.3-24

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ

ИНОСТРАННОЕ УЧАСТИЕ В РАЗВИТИИ И СТАНОВЛЕНИИ РЯЗАНСКОЙ МЕТАЛЛУРГИИ В XVIII–XIX ВВ.

В. П. Нагорнов

Во время реформ Петра I была создана самостоятельная и географически независимая область металлургических заводов в Переславской провинции Московской губернии. В дальнейшем Переславская провинция была переименована в Рязанскую губернию. Британские и немецкие купцы и специалисты приняли активное участие в развитии Истьинско-Залипяжского, Истьинско-Гулынкинского и Кирицкого металлургических заводов, всей рязанской металлургии. Это были британцы Богдан и Григорий Беловы, Иван Маев, немецкий купец Иван Боленс, шотландский инженер Георг Мин, курляндский дворянин Карл Циммерман.

Ключевые слова
Металлургические заводы, реформы, Рязанская губерния, иностранные специалисты и предприниматели

Металлургия в Рязанском крае была напрямую связана с петровскими реформами и началась она с создания представителями видной рязанской купеческой фамилии Рюминых – отцом Кузьмой и его сыновьями Панкратом, Яковом и Ильёй Улусского металлургического (доменного и молотового) завода в Старорязанском стане на р. Улусе, правом притоке р. Прони в окрестностях д. Малое Пирогово. Создание металлургического производства было напрямую связано с предыдущей торговой деятельностью Рюминых. Они активно занимались винокурением и поставкой вина в Москву и Петербург. В технологии винокурения того времени необходимыми элементами были металлические кубы и казаны, именно они и стали первыми изделиями Улусского завода. Неудачный выбор строительства первого рязанского металлургического завода, обусловленный малыми энергетическими возможностями р. Улус, вынудил Якова Рюмина 25 августа 1715 года подать в московскую губернскую канцелярию прошение, «чтоб велено было построить ему в прибавку к тем заводам домни и молотовые в Резанском уезде в селе Залипяжье на речке Истье». 23 февраля 1716 года Яков получает именной указ Императора Петра I о строительстве «прибавочных заводов» и в окрестностях с.Залипяжье начинается строительство нового Истьинско-Залипяжского металлургического завода, на базе которого через год, в 1717 году, в 17 вёрстах от него Рюмиными в компании с московским купцом Сидором Томилиным созда-

ются первые в России игольные мануфактуры в с.Коленцы и с.Столпцы. Отечественное игольное производство сразу же попадает под личное покровительство Петра I. 8 августа 1719 года из Сената следует его именной указ о том, что «продавать иглы во всём Российском государстве те, которые делаются на заводах Российских купецких людей Сидора Томилина и Панкрата Рюмина». После успешного начала работы наступает период упадка. В 1730 году заводы Камер-коллегией и Канцелярией конфискации описываются и производство на них останавливается.

Вот здесь на арену появляется английский купец Below или Готлиб Белау (он же Богдан Белов). С целью выхода из кризиса с разрешения Правительствующего Сената 11 марта 1733 года он в компании с рижским купцом Гендрихом Янковичем берёт в аренду эти заводы сроком на десять лет с обязательством оплатить задолженности Рюминых в казну. Арендаторы должны были вносить ежегодно в Канцелярию конфискации 3 тысячи рублей. Новые руководители расширили предприятия, построив на Истьинском заводе ещё одну домну и два ручных горна, однако за четыре года их хозяйствования задолженность не была погашена и предприятия с 1737 по 1742 год вновь находятся под надзором Канцелярии конфискации [1. С.169].

Новая стадия в развитии этого промышленного комплекса связана уже с переходом его в 1777 году в руки промышленников-дворян Хлебниковых-Полторацких. Так, Николай Петрович Хлебников, сын известного библиофила, основателя знаменитой Хлебниковской библиотеки, генерал-аудитора-лейтенанта Петра Кирилловича Хлебникова, пригласил главноуправляющим Истьинско-Залипяжского завода Егора (Георга) Мина, уроженца г.Ланарка из Шотландии, под руководством которого было проведено техническое перевооружение завода и продолжена успешная работа по выплавке качественного металла. Сам же Егор Мин стал родоначальником известной русской фамилии, пять его сыновей стали видными представителями русской науки, культуры и государственными служащими. Так, Дмитрий Егорович стал видным учёным-паталогоанатомом, специалистом в области судебной медицины и поэтом-переводчиком, выполнившим полный перевод «Божественной комедии» Данте Алигиери, профессор Московского государственного университета; Андрей Егорович – кандидат математики МГУ (1851), сотрудничал в «Вестнике естественных наук» и «Москвитянине», занимался переводами английских писателей. Ещё один сын стал российским генералом. Связи с Великобританией на Истьинско-Залипяжском заводе, Коленской и Столпянской игольными фабриками прослеживаются и по производственной линии. Так, иглы наивысшего качества производились на этих фабриках именно из английской стали, поставляемой через Санкт-Петербург. Точилы также поставлялись из Великобритании. Последний истьинский дворянин-заводчик Сергей Дмитриевич Полторацкий, внук П. К. Хлебникова, известный русский библиофил и библиограф, приятель А. С. Пушкина, вторым браком был женат на англичанке Елене Ивановне Кент [Элен Сарре Саути (Southee)]. Их дети – Полторацкая Эрмиония (Фанни Агата, Гермиона) Сергеевна, писательница, была крещена по англиканскому обряду в Москве 21.05.1850; Полторацкий Леон (Лионель Эдуард, Лев Сергеевич), журналист, был крещён по англиканскому обряду в Лондоне 04.01.1871 г.; Полторацкая (графиня Филиппани-Ронкони / Filippani-Ronconi) Елена Сергеевна. Дядя С. Д. Полторацкого по отцовской линии, Александр Маркович Полторацкий, был помощником директора Александровского пушечного завода в Петрозаводске, основанного в 1774 году. Сначала в чине действительного статского советника (с 23.02.1799 г.), потом 09.09.1802 г. переименован в обер-берг-гауптманы 5-го, а

с 30.11.1804 г. – 4-го класса. Первой его женой была Гаскойн Мария Карловна, дочь Карла Гаскойна.

После неудачи с Истьинско-Залипяжным заводом англичанин Богдан Белов активизировал свои усилия в рязанском регионе по налаживанию своего собственного металлургического производства. Так, 8 февраля 1734 года «торговый иноземец Готлиб Белов» подал в «Камерц-Колегию» челобитную с просьбой «о приискании в Переславском уезде Резанского всяких металных руд, и требовал позволения и указу с прочетом и привилегии». После рассмотрения челобитной «по ея императорского величества указу и по приговору Камерц-колегии велено оному просителю Белову…по силе Генералной Берг привилегии, состоявшейся в 1719 году, и по состоявшимся в пополнение оной особливым указом для прииску всяких металных руд, дать указ спрочётом». В этом указе императрицы Анны Иоанновны от 22 февраля 1734 года о приискании иноземцу Белову в Переславском уезде (Резанского) всяких металлических руд он обязывался предоставлять в силу указа 1720 года с каждого места находки руды по 5 фунтов с доношением и описанием этого места в Камерц-колегию. «А буде возъимеет охоту о заведении завода, о том требовать указ» [2. С. 203].

Одновременно с первой купеческой фамилией Рюминых в рязанское металлургическое производство вступает вторая купеческая фамилия Рюминых (однофамильцев или дальних родственников первых Рюминых), тоже выходцев с посада Переславля-Резанского и также составивших своё состояние на винокурении и винных подрядах. Основатель фирмы вторых Рюминых - Герасим Фёдорович вместе со своим сыном Никифором в 1729 г. вблизи своего винокуренного завода в с. Полянах Пронского уезда Переславльской провинции Резанского начинает строить свой вододействующий металлургический завод и уже было построено 6 ручных горнов, как появляется возможность приобрести уже заведённый в тех же местах завод Логинова. На всё той же р. Истье в 1717 году гостиной сотни Лев Степанович Логинов завёл Истьинско-Гулынкинский железный завод. Но сразу же после его смерти всё хозяйство попало в руки Канцелярии конфискации. Л. С. Логинов и два его взрослых сына задолжали к тому времени Рюминым свыше 1800 руб. Из продажной цены в 2500 руб. в счёт предъявленных векселей 1500 руб. были зачтены тут же при продаже. Полностью Истьинско-Гулынкинский завод стал собственностью Г. Рюмина в 1734 году, когда он полностью расплатился с Логиновым. 15 июня 1737 г. Герасим и Никифор Рюмины продали половину завода иноземцу Богдану Белову. Основным условием контракта была договоренность «домну содержать погодно», причём в 1737 г. хозяйствовать должен был Белов, а в 1738 г. – Рюмин, и так далее по очереди. В дальнейшем круг владельцев завода расширяется, в 1739 году Белов приглашает в компанию своего брата Григория, а в 1741 г. из-за недостатка капитала пригласили «в вечное общество и компанию в трёх равных частях» английского купца Ивана Яковлевича Маэфа (в другом написании – Маева). В результате этих изменений половиной завода владели Герасим Рюмин с сыном Никифором, а второй половиной – Богдан и Григорий Белов и Иван Маэф. Компания англичан решила расширить своё металлургическое производство и приняла решение на равных началах построить собственный металлургический завод. Место было выбрано неподалеку, на р. Кирице, правом притоке р. Прони. По архивным источникам [3. Л.105]. Кирицкий металлургический завод был основан «иностранцами Богданом и Григорьем Яковлевыми детьми Беловыми, по данной им из Государственной Берг-коллегии привилегии в

1740 году, а в действие был произведён в 1741 году». После пуска завода в действие Беловыми в товарищество был принят Иван Маэф. В процессе хозяйственной деятельности между двумя сторонами стали постоянно возникать конфликты, которые приняли такой характер, что ими занимался Сенат, поскольку Берг-коллегия не смогла унять разыгравшиеся страсти. Указом от 24 августа 1748 года Кирицкий и Истьинско-Гулынкинский заводы передали в управление Берг-коллегии и они простояли в бездействии до 1761 года. В это время в 1747 году умер Герасим Рюмин, сын его Никифор - год спустя, а многочисленные наследники не захотели вступать в наследство из-за долгов, по величине превышающих стоимость доли заводовладельцев Рюминых. Т. о. смерть Рюминых и раздоры между Беловыми и Маэфом привели к запустению и закрытию Истьинско-Гулынкинского завода. После их примирения Берг-коллегией было предложено компаньонам возобновить действие Кирицкого завода, поскольку его заводское оборудование и строения оказались разрушенными. Тогда компаньоны распределили обязанности – Беловы стали отвечать за строительство завода, а Маэф стал ведать сбытом продукции. Но тем не менее конфликты не утихали и 15 марта 1764 года Берг-коллегия предложила им подписаться, чтобы они «по тому Кирицкому заводу бесполезные споры и несогласии оставили» и в течение года запустили завод в действие. Однако 25 мая 1764 года Маэф умирает, в наследство вступает его дочь, которая 9 февраля 1767 года продаёт свою долю обер-церемониймейстеру Матвею Фёдоровичу Кашталинскому. По купчей его доля 17 января 1773 года переходит московскому купцу Ивану Ивановичу Боленсу. Судьба двух других долей завода, принадлежавших Богдану и Григорию Беловым, такова. После их смерти по праву наследства они перешли к Марье Богдановне Беловой. В дальнейшем она выходит замуж за Ивана Боленса и становится Марьей Богдановной Боленсовой, а завод таким образом объединяется в руках одной семьи Боленсов. После смерти Ивана и Марьи Боленсов с 1797 года завод по наследственному праву переходит к их сыну титулярному советнику Ивану Ивановичу Боленсу. Далее в 1822 году одна часть по наследству достаётся «8-го класса и ковалеру Денису и Аптекарю Карл Ивановым Генике, а другая часть по купчей от тётки их в 1824 году». В 1866 г. завод числится в списке закрытых [4. С. 313].

Начиная с периода петровских реформ английские специалисты и промышленники приняли деятельное участие в развитии рязанской металлургической отрасли. Английские промышленники Богдан и Григорий Яковлевичи Беловы (Below), Иван Яковлевич Маэф (Maev), немец Иван Иванович Боленс (Bolens), главноуправляющий Истьинско-Залипяжского завода шотландец Егор Мин (George Mein) внесли свой весомый вклад в развитие рязанской металлургии, причём объектом приложения сил иностранных промышленников и специалистов стали важнейшие рязанские металлургические предприятия: Истьинско-Залипяжский, Истьинско-Гулынкинский и Кирицкий металлургические заводы.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Павленко Н. И. История металлургии в России XVIII века. – М.: Изд-во АН СССР, 1962.

2. Указ Государственной Коммерц-коллегии иноземцу Белову // ТРУАК.– 1890. – Т. V. – №11-12.

3. ГАРО. – Ф. 920. – Оп. 1. – Д. 1031.

4. О состоянии и производительности заводов. Статья окружного инженера подполковника Иванова 2. // Памятная книжка Рязанской губернии на 1868 год. Составлена Михаилом Демидовым. – Рязань: В губернской типографии, 1868.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА



УДК 94(47)5./7
ББК 63.3(2)5+63.3-24

О НОМЕНКЛАТУРЕ РЯЗАНСКИХ МЕТАЛЛУРГИЧЕСКИХ ЗАВОДОВ

В. П. Нагорнов

В данной работе рассматриваются вопросы формирования и размещения на территории Рязанской губернии предприятий металлургической и металлообрабатывающей сферы. Прослеживается эволюция данной отрасли в течение XVIII-XIX вв. Составлена таблица со списком важнейших металлургических и металлобрабатыающих заводов и фабрик. Показывается роль основных сословий в экономическом развитии металлургии и металлообработки.

Ключевые слова
Рязанская губерния, металлургические заводы, металлообрабатывающие предприятия, заводовладельцы, купцы, дворяне, экономическое развитие,

Рязанская металлургия имеет ранние средневековые корни (XII-XIII вв.), о чём ярко свидетельствуют недавние находки рязанских археологов в районе р. Истьи Пронского района Рязанской области. Главной сенсацией этих исследований стали находки остатков металлургических горнов, а среди них – глиняных сопел, являющихся важным элементом металлургического горна. На одном сопле имеется родовой княжеский знак Рюриковичей – «трезубец» [1]. Это, скорее всего, говорит о принадлежности этих горнов к ведомству Великого князя рязанского. Далее, к сожаленью, вплоть до XVIII в. информация о развитии рязанской металлургии отсутствует.

Новый этап развития металлургических предприятий мануфактурного типа наступает в эпоху правления Петра I. Первенцем становится **Улусский металлургический завод** (на р. Улус, впадающей в р. Проню, в окрестностях д. Малое Пирожково), основанный в 1715 г. купцами Рюмиными, выходцами с посада Переславля-Рязанского. Н. И. Павленко по этому поводу отмечал, «историю чисто русских купеческих фирм в металлургии открывают Рюмины» [2. С. 165]. Во главе промышленной династии стояли Кузьма Наумович Рюмин и его три взрослых сына Панкрат, Яков и Илья. Накопив с помощью винокурения, винных подрядов и откупов значительные капиталы, они приступили к предпринимательской деятельности в металлургической сфере. Необходимостью для этого стали, во-первых, потребность в более дешевом по сравнению с медным оборудовании для винокурения, и во-вторых, потребность в оружии и воинских припасах в условиях постоянных войн

того времени. В металлургической сфере наиболее важную роль играли Яков и Панкрат. Продукцией Улусского завода стали кубы, казаны, сковороды и предметы вооружения. Но всё это изготавливалось в небольшом количестве. Создание Улусского завода стало пробной попыткой купцов Рюминых, на строительстве и работе которого они получили необходимый промышленный и технологический опыт. Возможности Улусского завода перестали устаивать промышленников и они выбирают новую промышленную площадку. В нескольких десятках вёрст на более полноводной р. Истье (неподалеку от с. Залипяжье) в 1717 г. даёт первый металл **Истьинско-Залипяжский металлургический завод**. Этот завод можно рассматривать как модельное предприятие, проходящее все стадии исторического развития российской экономики [15]. Рюмины становятся одними из первых на России компанейщиками и вместе с московским купцом Сидором Томилиным создают первые в России игольные фабрики в пронских селах Столпцы и Коленцы.

Столпянская игольная фабрика просуществовала до 1875 г., а **Коленцевская игольная фабрика** стала испытывать значительные трудности в годы мирового промышленного кризиса конца XIX – начала XX в., но в списках промышленных предприятий числилась даже в первые годы советской власти [3]. Протекционистская промышленная политика Петра I, выразившаяся в указах о привилегиях Рюминым и Томилину [4-6], сделала эти предприятия монополистами в сфере изготовления иголок, спиц, булавок и аналогичной продукции. В результате в пронско-старожиловской округе создается мощный промышленный комплекс, состоящий из двух металлургических и двух игольных мануфактур. Но на местной рудной базе создаются и другие близлежащие металлургические предприятия. Так, Любомиров [7. С. 322] отмечает существование на р. Кирице, протекающей в Спасском районе, **металлургического завода мастера монетного двора Кондратия Семенникова**. Заозерская [8. С. 161] сообщает, что разрешение на постройку завода было получено в 1722 г., тогда же он и был построен. К 1725 г. существовал. В тоже время она сообщает, что «завод Кондратия Семенникова закрылся в первый же год своего существования вследствие того, что его хозяин был ограблен собственными сидельцами» [8. С.72-73].

Довольно значительная полноводность р. Истьи и непосредственное прилегание к ней Истьинско-Залипяжского рудного поля были весьма привлекательны для многих промышленников. Так, выше по течению р. Истьи, в районе с. Гулынки Пронского уезда гостиной сотни коломнянин Лев Степанович Логинов в марте 1717 г. строит собственный металлургический завод, используя для этого ранее построенную мельничную плотину (в 1716 г.) [2. С. 169]. Все произошло в ситуации, аналогичной созданию Улусского завода, когда первоначально в 1713 г. Рюмиными была построена мельничная плотина для винокуренного завода, а уже после она была использована для функционирования металлургического производства. Источниками капиталов также послужили винокурение и винные подряды, о чём свидетельствует наличие винокуренного завода и договора на поставку в Москву 10 тыс. ведер вина. **Истьинско-Гулынкинский металлургический завод Льва Логинова** в связи со смертью хозяина запустел и попал в ведение Канцелярии конфискации. В счёт долгов сын Льва Логинова Фёдор передаёт свой ветхий водяной железный завод вместе с винокуренным заводом на 20 казанов в собственность **второй рязанской промышленной фирмы Рюминых,** члены которой тоже, как и первые Рюмины, были выходцами из посада Переславля Рязанского. Основатель фирмы Герасим Фёдорович Рюмин и его сын Никифор также занимались винокуренным производством и винными подрядами. Они имели

в с. Поляны Пронского уезда, что располагалось ещё выше по течению р. Истьи, винокуренный завод, на котором имели **шесть ручных горнов.** Там же они в 1729 г. приступили к постройке своего вододействующего металлургического завода. Но в связи со сложившимися обстоятельствами (Логиновы задолжали Рюминым более 1800 руб.) строить новый завод они не стали, а, приняв в собственность Истьинско-Гулынкинский завод, стали развивать его. Правда, в полную собственность завод перешёл только в 1734 г., когда Рюмины полностью рассчитались с Логиновыми. Через три года Герасим и Никифор Рюмины продают половину завода московскому купцу, англичанину по происхождению, Богдану Белову (Below). По условиям контракта, распоряжаться на заводе они должны были поочередно, в 1737 г. – Белов, в 1738 г. – Рюмин и т. д. В 1739 г. Богдан в счёт своей доли приглашает в компанию своего брата Григория (Георгия) Белова, а в 1741 г. другого английского купца Ивана Яковлевича Маэфа (Маева). Богдан Яковлевич Белов был весьма колоритной фигурой истории рязанской металлургии. Появился он на сцене рязанского металлургического предпринимательства в 1734 г., когда он получил из Коммерц-коллегии указ [9] на поиск железной руды в Переславской уезде. В 1733 г. Белов совместно с рижским купцом Генрихом Янковичем берет в аренду у Панкрата и Ильи Рюминых Истьинско-Залипяжский металлургический завод. Одновременно Белов ведёт активную предпринимательскую деятельность на Истьинско-Гулынкинском заводе. На этих двух заводах начинают лить мортиры, ядра, гранаты, картечь, оковывают артиллерийские лафеты, начинают изготавливать ружья [10]. Аренда Залипяжского завода прерывается указом Сената в 1738 г., а работа в половинной доле на Гулынкинском заводе уже не устраивает энергичного Белова, и в 1739 г. братья Беловы приступают к строительству нового Кирицкогой металлургического завода. **Кирицкий металлургический завод** был поставлен на р. Кирице, являющейся притоком р. Оки. Вследствие диверсификации производства и благоприятных природных условий на противоположном берегу впоследствии была построена Кирицкая зеркальная фабрика, которая образовала вместе с металлургическим заводом единый хозяйственный комплекс под единым административным руководством.

Ниже по течению р. Истьи в окрестностях с. Бордаково в 1733 г. создаётся ещё один **Истьинско-Бордаковский металлургический завод.** Основателем завода стал купец Алексей Григорьевич Чирьев (Большой). В дальнейшем Чирьевы через государственную службу выбиваются в дворянское сословие, а через женитьбу завод переходит в руки Шуваловых. Завод существует до конца XVIII в., в начале XIX в. он преобразуется в полотняную фабрику, хотя продолжает платить в казну налоги как металлургическое предприятие.

Ещё одним металлургическим предприятием, расположенным на р. Проне, был **железный завод рязанского купца Григория Зиновьевича Колмакова**. Следуя предпринимательской традиции XVII в., его железный завод вырастает на базе крупнейшего винокуренного завода Переславльской провинции в с. Никитском Пронского уезда [11. С. 23], где имелись шесть доменок, выпускавших кричное железо. Время функционирования данного завода – 1730-1760 гг. Так, в 1734 г. Григорий Колмаков продал в с. Павлове 400 связок своего железа общим весом 800 пудов по отпускной цене 25 коп. за пуд. и уплатил таможенные пошлины по 5 коп. с рубля, всего 12, 25 руб. [12. Л.231 об.]. 15 апреля 1740 г. с заводчика Григория Колмакова велено взыскать двойную сумму в 98, 91 руб. за необъявление в таможнях проданного на железных заводах дельного железа и за неплатёж с той продажи пошлин [12. Л. 17-17 об.]. В фондах РГАДА имеются документы, данные из Берг-коллегии комиссару Терпигореву на

выдачу денег подрядчику Колмакову за перевозку железа [21].

Одной из интереснейших страниц рязанской металлургии является попытка создания **серебряного завода московских купцов Ивана и Семена Демидовых в Ряжском уезде Рязанской губернии на р. Летогоше.** По данным Заозёрской данный завод действовал недолгое время в 1723 г. [8. С. 164]. Гомзин подробно рассмотрел данный вопрос [20. С. 61]. По его данным серебряный завод был создан по указам Коммерц-конторы от 21 марта 1723 г. и Берг-коллегии от 27 марта 1723 г. санкт-петербургскими жителями Иваном и Максимом Демидовыми на собственной их крепостной и наёмной у помещиков земле на речках Летогоща и Кременка. Поскольку выход серебра оказался незначительным, 1 марта 1732 г. компанейщики серебряного завода московские купцы первой гильдии Иван, Максим, Фёдор и Афанасий Никитичи Демидовы сообщают в Коммерц-контору, что в окрестностях своего заведения и других местах они нашли железную руду и для выплавки железа и чугуна **в с. Ключ построили ручные плавильные горны.** На добычу руды и плавку металла владельцы ручных горнов просили позволительный указ.

В это же время Рязанский край стал местом деятельности двух знаменитых металлургических компаний, имеющих тульские корни. В 1740 г. на р. Непложе в Спасском уезде Мосоловы сооружают **Непложский металлургический завод** [13]**,** а Баташёвы с разрешения казённой палаты Рязанского наместнического правления в 1786 г. на р. Сынтул сооружают **Сынтульский металлургический завод** [14]**.** В 1760 г. тульский купец Кирилла Крапивенцов совместно с московским купцом Иваном Богдановым по указу из Берг-коллегии сооружают на р. Ибердь Ряжского уезда **Ибердский металлургический завод**, базируясь на местные месторождения железной руды. В этом же уезде несколько ранее, в 1747-48 гг. была попытка создания **Голеновского железного завода** [16], построенного на р. Голеновке, притоке р. Рановы, неподалёку от д. Фроловой. Эту деятельность развернул курляндский дворянин Карл Яковлевич фон Циммерман. Правда производство планировалось в форме ручных горнов.

Сынтульский и Ибердский металлургические заводы стали последними предприятиями подобного профиля, учреждёнными в XVIII в.

Анализируя предпринимательскую деятельность в металлургической сфере в первой половине XVIII в. на рязанской земле, видим, что основной вклад дают предприниматели купеческого сословия из трёх купеческих корпораций: рязанские купцы Рюмины-1е, Рюмины-2е, Колмаковы; тульские выходцы Мосоловы и Баташёвы, иностранные (московские) купцы Беловы, Маэф, Боленсы. Во второй половине XVIII в. в соотвествии с общим положением в России инициатива и предприятия переходят в руки дворянского сословия. Так, Залипяжский завод в 1774 г. переходит в руки екатерининского вельможи Хлебникова и его потомков Полторацких, Ибердский завод – в руки Калининых, Яблочкововых; Чирьевы, Мосоловы, Баташёвы приобретают дворянское достоинство ипользуются дворянскими привилегиями. Этот процесс продолжается вплоть до 1860х гг.

XIX в. знаменуется развитием машиностроительных и металлообрабатывающих предприятий, которые создаются как цеха при металлургических заводах и как отдельные специализированные фабрики. На рязанской земле такое специализированное предприятие – **стальная инструментальная фабрик**а на р. Пре близ д. Гришино создаётся в 1803 г. представительницей дворянского сословия – генерал-майоршей графиней Анной Петровной де Броглио [17]. Фабрика просуществовала вплоть до 1860 гг.

К 1860 гг. потенциал развития дворян-

ского предпринимательства на крепостной основе был полностью исчерпан. И в дальнейшем промышленное развитие на рязанской земле идёт уже на основе вольнонаёмного труда. Вновь на данной волне мы видим представителей купеческого сословия, действующего в другой стороне рязанского края – Касимовском уезде, где в пореформенную эпоху возникают новые металлургические предприятия: Сентурский и Лашминский металлургические заводы. **Сентурский металлургический завод** был основан касимовскими купцами братьями Ермолаем и Андреем Авксентьевичами Громовыми в 1860 г на р. Сентур, впадющей в р. Гусь в 3 верстах от с. Цыкуль Касимовского уезда. Среднее число рабочих на нём доходило до 200 человек, выпуск чугуна составлял 60 тыс. пуд. чугуна и 50 тыс. железа, годовой оборот достигал 93 тыс. руб. [18]. Другим важным металлургическим предприятием Касимовского уезда стал **Лашминский металлургический завод**, основанный в 1895 г. касимовскими купцами братьями Черновыми в с. Курман Касимовского уезда. Этот завод специализировался на чугунном литье. В сфере металлообрабатывающих предприятий стоит отметить создание в 1911-12 гг. в г. Рязани **Рязанского игольного торгово-промышленного товарищества**, созданного учредителями: санктпетербургской купчихой первой гильдии Фрейдой Залмановной Цалкиной и бывшим директором Коленцевской игольной фабрики, инженером-механиком Яковом Фёдоровичем Архангельским.

Интересно отметить, что среди рассмотренных заводов и фабрик в настоящее время существуют бывший Истьинско-Залипяжский, ныне Истьинский машиностроительный завод, Лашминский чугунолитейный завод, Сынтульский чугунолитейный завод.

Таблица

Список рязанских металлургических и металлообрабатывающих заводов

1.Улусский металлургический завод
2.Истьинско-Залипяжский металлургический завод
3.Коленцевская игольная фабрика
4.Столпянская игольная фабрика
5.Кирицкий металлургический завод Кондратия Семеникова
6.Кирицкий металлургический завод Богдана Белова
7.Истьинско-Гулынкинский металлургический завод Герасима и Никифора Рюминых
8.Истьинско-Бордаковский металлургический завод Чирьева
9.Металлургический завод купца Колмакова в с. Никитском
10.Голеновский металлургический завод Карла Яковлевича фон Циммермана (р/горны)
11.Ибердский металлургический завод тульского купца Крапивенцова
12.Сынтульский металлургический завод Баташова
13.Непложский металлургический завод Мосоловых
14.Стальной инструментальный завод генерал-майорши Де Броглио
15.Лашминский чугунолитейный завод братьев Черновых
16.Сентурский металлургический завод братьев Громовых
17. Рязанское игольное торгово-промышленное предприятие
18. Серебряный завод Ивана и Семена Демидовых
19. Ручные плавильные горны в с. Ключ купцов Демидовых

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Буланкин В. М. Отчёт об археологических разведках в Рязанской области в 2008 году (открытый лист №83). – Рязань, 2009. – С. 211.- Фото сопла со знаком Рюриковичей; С. 222 – Рис. 125 – Прорисовка сопла со знаком Рюриковичей.

2. Павленко Н. И. История металлургии в России XVIII века. Заводы и заводовладельцы. – М.: Изд-во АН СССР, 1962.

3. Список промышленных предприятий Рязанской губернии (на 1 января 1919 г.). Составил управляющий промышленным отделом Ф. Г. Горбачик. (Ряз. Губ. Сов. Нар. Хоз.). – Типография «Труд» в Рязани, 1919.

4. №3411. – 8 августа 1719 г. О пошлинах с иностранных игл // ПСЗ. – Т. V. – С. 727.

5. №4006. – 11 мая 1722 г. О привилегии компанейщикам игольных заводов // ПСЗ. – Т. VI. – С. 676-677.

6. №4839. – 28 февраля 1723 г. О запрещении ввозить в Россию из чужих краёв иглы // ПСЗ. – Т. VII. – С. 572-573.

7. Любомиров П. Г. Очерки по истории русской промышленности (XVII, XVIII и начало XIX в.). Под общей редакцией С. Г. Струмилина. – М.: Госполитиздат, 1947. – 763 с.

8. Заозерская Е.И. Мануфактура при Петре I. М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1947. – 192 с.

9. Указ Госуд. Коммерц-коллегии о приискании иноземцу Белову в Переславском уезде (Рязанском) всяких металлических руд // ТРУАК. – 1890. – Т. V. – №11-12. – С. 203.

10. РГАДА. – Ф. 1082. – Оп. 1. – Д. 5. (1740 г.) // Указ оружейной канцелярии о принятии в контору оружия, сделанного на Истинском Гулынском железном заводе Богдана Белого.

11. Кусова И. Г. Рязанское купечество. Очерки истории XVI – начала XX века. – Рязань: Март, 1996. – 160 с.

12. ГАРО. – Ф. 1. – Оп. 1. – Д. 346.

13. Нагорнов В. П. Металлургическое производство рода Мосоловых (К истории Непложского и Кано-Никольского горных заводов). С. 71 – 84. // Материалы и исследования по рязанскому краеведению. Сб. научных работ. / Отв. ред., сост. Б.В. Горбунов / Ряз. обл. ин-т развития образования. – Т. 17. – Рязань: Узорочье, 2008. – 388 с.

14. Нагорнов В. П. Сынтульский завод – рязанское предприятие металлургической империи Баташёвых // Российский научный журнал. – 2007. – № 1. – С. 110-113.

15. Нагорнов В. П. «Красносельская вольница» и семейство Хлебниковых-Полторацких (социальные аспекты предпринимательства XVIII – начала XIX вв.) // Российский научный журнал. – 2008. – № 6 (7). – С. 24-37.

16. Нагорнов В. П. О Голеновском металлургическом заводе фон Циммермана в Ряжском уезде. С. 51-57. // Материалы Пятых краеведческих чтений памяти В. И. Гаретовского (25-27 февраля 2009 г.) / Под ред. Б. В. Горбунова. – Рязань: Издательство «РИД», 2010. – 216 с.

17. Нагорнов В. П. Стальная инструментальная фабрика А. П. де Броглио – ведущее предприятие металлообработки Рязанского края. С. 41- 45. // М-лы и исследования по ряз. краеведению. Клепик. сб.: Т. 9. / Отв. ред., сост. Б. В. Горбунов. – Рязань, 2006. – 122 с.

18. Нагорнов В. П. Сентурский металлургический завод касимовских купцов братьев Громовых. С. 114 – 116. // Материалы областной краеведческой конференции. (20 апреля 2007 г.) . В 2 т. – Т. 1. – (Владим. обл. универсал. науч. б-ка им. М. Горького. Владим. обл. об-во краеведов: сост. Е. Б. Шестернина. – Владимир, 2007. – 191 с.

19. Нагорнов В. П. Рязанское игольное торгово-промышленное товарищество (материалы об открытии в губернской Рязани предприятия игольного профиля в период промышленного подъёма 1911-1912 гг. и фуекционирования его в период 1912-1919 гг.) // Российский научный журнал. – 2009. – №2 (9). – С. 63-70.

20. Гомзин А. А. К истории поисков серебряной руды в Российском государстве первой половины XVIII века // Российский научный журнал. – 2009. – №2 (9). – С. 59-62.

21. РГАДА. – Ф. 271. – Оп.1. Ч.3. – Кн. 1417. – Д. 4. (1754 г.).

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ИНСТИТУТ ФСИН РОССИИ
г. МОСКВА

УДК 94(47).082
ББК 63.3(2)522

БОРЬБА РОССИИ С БРАКОНЬЕРСТВОМ НА РОССИЙСКОМ ДАЛЬНЕМ ВОСТОКЕ (с 1891 г.)

Кандидат исторических наук О. И. Макарчук

В статье речь идет о торгово-промысловой деятельности частных американских компаний на российском Дальнем Востоке.

Ключевые слова
Торговая деятельность предпринимателей США, частные американские компании, русский Дальний Восток, фактории и магазины, коренное население, морские и пушные промыслы, рыболовство

В 1891 г. положение на русском северо-востоке резко осложнилось. «Аляскинская коммерческая компания» ушла с Командорских и Тюленьего островов, не добившись продления контракта. Теперь все американские компании, занимавшиеся промыслами на севере Тихого океана, рассматривали русские воды как район для своего пиратского вторжения. Попытки правящих кругов США добиться контроля над западной частью Берингова моря потерпели крах. Тогда американское правительство пошло на договор с Англией, направленный к тому, чтобы удовлетворить интересы американских компаний и разрешить американо-английские противоречия за счет России. В результате американо-английских переговоров в июне 1891 г. между США и Англией был подписан договор, по которому Соединенные Штаты добились запрещения морского промысла котиков в той части Тихого океана, которая простирается к северу от 35° с.ш. и к востоку от 280° вост. д. до точки пересечения этого меридиана с границей 1867 г. и затем к востоку от этой линии, на сезон с 1 мая по 31 июля. Морской бой котиков вокруг Прибыловых островов совершенно запрещался в зоне радиусом в 60 миль.[1] Хотя формально договор был заключен на один год, и США и Англия придерживались его во все последующие годы.

В результате двустороннего американо-английского договора интересам России был нанесен огромный ущерб. Соглашение 1891 г. было рассчитано на то, чтобы направить весь промысел американских и английских компаний в западную, т. е. русскую часть Берингова моря. Специальная правительственная комиссия России, занимавшаяся вопросами морских промыслов на северо-востоке, констатировала: «Конвенция между Великобританией и Соединенными Штатами Северной Америки, заключенная в 1891 г., создала для русских котиковых промыслов исклю-

чительное и неблагоприятное положение. Вследствие запрещения ловли котиков на востоке от границы 1867 г. масса хищнических судов устремилась в русские воды».[2]

Ввиду таких обстоятельств русское правительство послало в Берингово и Охотское моря усиленную морскую и сухопутную охрану, снабдив ее соответствующими инструкциями. На Командорских и Тюленьем островах были установлены орудия со значительным запасом снарядов. В число охранных судов был включен один из лучших русских крейсеров – «Забияка».

Американские и английские власти не только не препятствовали браконьерам, но и содействовали им. Американский таможенный флот поддерживал провозную систему пиратов, а английский крейсер «Мельпомена» все лето плавал у Командорских островов, стараясь запугать русские охранные корабли. Когда это ему не удалось, он стал, как доносил капитан «Забияки», «предостерегать встречаемые им шхуны о риске быть захваченными русскими крейсерами». В результате действий русских охранных судов в течение лета 1892 г. было арестовано 6 английских и 4 американских шхуны. При этом обнаружилась любопытная деталь. Как доносил управляющий морским министерством, при осмотре арестованных шхун в вахтенных журналах были найдены «на документах надписи офицеров американских и английских крейсеров выйти из американских вод за демаркационную линию и не возвращаться под страхом захвата».[3]

Выступая против явно несправедливой политики США и Англии, Россия отказалась признать их незаконные претензии. В декабре 1892 г. при министерстве иностранных дел была создана особая комиссия, которая состояла из представителей министерств иностранных дел, морского, государственных имуществ. Комиссии поручалось обсудить американо-английские претензии, разработать мероприятия для усиления охраны русских морских промыслов на севере Тихого океана и подготовить предложения, на основе которых можно было бы добиваться международного соглашения об охране и регулировании морских промыслов в Беринговом море.

Эта комиссия, тщательно изучив все факты и подлинные документы, подтвердила полную законность действий русских охранных судов и отвергла американо-английские претензии. Она пришла к выводу, что в целях охраны и развития нормальных промыслов на севере Тихого океана необходимо международное соглашение между Россией, США, Англией и Японией на основе запрещения или существенного ограничения браконьерского промысла в открытом море. Впредь до принятия такого соглашения комиссия рекомендовала осуществить следующие мероприятия:

1. Запретить иностранным судам заниматься морскими промыслами на водном пространстве в 10 миль вдоль всего русского побережья и 30 миль вокруг Командорских и Тюленьего островов, а пролив между островами Беринга и Медным объявить совершенно закрытым для иностранных судов;

2. Снабдить русские охранные суда точными инструкциями об охране промыслов и арестах хищнических шхун. Принять в качестве безусловной меры арест иностранных судов за пределами означенных запретных зон, если будет установлено, что они сами или с помощью спущенных на воду вельботов хищничали в этих зонах;

3. Издать закон об уголовной ответственности по русским законам лиц, занимавшихся подобным хищничеством и поручить приморскому окружному суду во Владивостоке судить иностранных хищников, арестованных за нарушение русских законов;

4. Послать в русские воды достаточное

количество военных судов и усилить сухопутную охрану Командорских и Тюленьего островов. Предоставить русской администрации на северо-востоке право арестовывать хищнические шхуны.[4]

19 апреля 1893 г. рекомендованные комиссией меры были приняты в качестве закона. Морской промысел котиков был совершенно запрещен, а промысел на лежбищах разрешался правительством только арендаторам. Было постановлено, что за самовольный промысел морских котиков виновные подвергаются заключению в тюрьму на срок от 2 до 16 месяцев, а суда со всем имуществом подлежат конфискации в пользу казны. Рассмотрение подобных дел было поручено приморскому окружному суду во Владивостоке. Было принято решение усилить морскую и сухопутную охрану промыслов. Было также указано, что установленные запретные зоны в 10 и 30 миль являются временными и в будущем могут быть изменены в зависимости от состояния промыслов и переговоров по этому поводу между заинтересованными державами.

США и Англия враждебно встретили эти мероприятия России. Вначале они вообще отказывались рассматривать вопрос о заключении международного соглашения об охране промыслов. Американские и английские дипломаты заявляли, что они уполномочены вести переговоры лишь по вопросу об удовлетворении их претензий.[5]

Правительство США не приняло русских предложений и отказалось вести соответствующие переговоры. Несколько поиному поступила Англия. Желая окончательно заставить Америку отказаться от притязаний на монопольную юрисдикцию в Беринговом море, Англия решила шантажировать Штаты частичным соглашением с Россией. В связи с этим английское посольство в Петербурге вошло в переговоры с Россией о заключении временного двустороннего соглашения по некоторым общим вопросам морских промыслов. В процессе этих переговоров Англия пыталась добиться согласия России на свободное плавание английского таможенного флота в пределах русских территориальных вод. Россия не приняла такого условия.

10 (22) мая 1893 г. между Россией и Англией была подписана временная конвенция сроком до 31 декабря 1893 г. Англия признала установленные Россией запретные полосы для морских промыслов в Беринговом море. При этом англичане добились права судить по английским законам в самой Англии браконьеров, арестованных русскими охранными судами.[6]

Политика США заключалась в том, чтобы ценой значительной уступки Англии закрепить на длительное время режим, установленный июньским соглашением 1891 г. и направленный на разрешение американо-английских споров и удовлетворение интересов американских предпринимателей за счет промысловых богатств России в Беринговом море. Англия пошла на такое решение вопроса. В результате американо-английской договоренности против России решение Парижского арбитражного суда было заранее предопределено. Само же оформление договоренности в виде решения международного судебного разбирательства понадобилось США и Англии для того, чтобы придать сделке больший вес.

Решение суда было объявлено 15 августа 1893 г. В нем доказывалось, что Россия никогда не имела исключительных прав на юрисдикцию в Беринговом море. Практически это означало, что США и Англия делили эту юрисдикцию между собой в ущерб России. Суд рекомендовал всем державам придерживаться следующих правил в производстве морских промыслов в Беринговом море:

1. Полное запрещение морских промыслов любым способом в 60-мильной зоне вокруг Прибыловых островов.

2. Полное запрещение промысла мор-

ских котиков в открытом море к северу от 35° с.ш. и на восток от 180° вост. д. с 1-го мая по 31 июля ежегодно.

3. В другое время производство промыслов разрешается только парусным судам с вельботами.

4. Такие суда должны иметь разрешение и флаг своего правительства.

5. Владельцы или шкиперы этих судов должны вести точные записи о времени, месте и размерах промысла.

6. Контроль за выполнением этих правил осуществляется правительствами США и Англии.

7. Установленные судом правила будут оставаться в силе до тех пор, пока США и Англия взаимно согласятся их изменить.[7]

Для предупреждения гибели промыслов к Командорским островам были направлены русские военные суда. Только их присутствие предотвратило разграбление котиковых лежбищ на Командорах. Охранные суда России арестовали 4 шхуны, пытавшиеся приблизиться к островам. Остальные шхуны занялись истреблением котиков в открытом море за пределами 30-мильной полосы. Отсутствие, по вине США и Англии, международной системы охраны промыслов привели к дальнейшему быстрому сокращению котикового стада. В 1893 г. у одних только Командорских островов американо-английские браконьеры добыли, по минимальной оценке, более 66000 морских котиков.[8]

В действительности количество истребленных котиков было гораздо большее. Известно, что при убое котиков в открытом море с помощью огнестрельного оружия и тем более при оглушении их динамитом удавалось выловить из воды не более 1 / 3 убитых котиков. Остальные тонули и погибали в морской пучине. Следовательно, в 1893 г. пираты истребили у Командорских островов не менее 180000 морских котиков. Если учесть, что 90–95 % убитых таким путем котиков составляли матки, уплывавшие далеко в море для поисков пищи, то к этой цифре надо прибавить погибших черных котиков, умиравших без материнского молока, а также погибший приплод будущего года. В общей сложности браконьеры уничтожили в 1893 г. более 400000 морских котиков.

В самом конце XIX в. была предпринята еще одна попытка урегулирования вопроса о морских промыслах на севере Тихого океана. В начале октября 1897 г. в Вашингтоне открылась международная конференция об охране морских промыслов в северной части Тихого океана. В ней приняли участие представители России, США и Японии. Англия отказалась принять участие в этой конференции. Заранее заявив, что отсутствие Англии обесценивает работу конференции, США продолжали политику покровительства пиратам. Россия настаивала на заключении соответствующей конвенции. Истребление одной из самых ценных пород морских животных – котиков – вызвало возмущение мировой общественности и ученых. Под давлением этого возмущения США вынуждены были создать видимость заинтересованности в принятии соответствующего соглашения. США заявляли, что не возражают принять соглашение о запрещении морского лова котиков на севере Тихого океана между Азией и Америкой к северу от 35° с.ш., но требовали, чтобы в таком случае американский флот получил право свободного плавания во всех водах Берингова моря, якобы необходимого для охраны промыслов. В действительности это было замаскированное притязание на исключительно американскую юрисдикцию в Беринговом море.

Когда это предложение США не встретило сочувствия России, США заявили, что согласятся признать за Россией запретные зоны в 60 миль вокруг Командорских и Тюленьего островов, если русское правительство признает решение Парижского трибунала. Это означало, что, сохраняя в силе американо-английскую юрис-

дикцию на всю восточную часть Берингова моря, США существенно ограничивали права России в пределах указанных 60 миль и ставили ее в совершенно неравноправное положение.

6 октября такая конвенция была подписана представителями России, США и Японии. Она состояла всего из двух статей.[9] Статья первая запрещала подданным трех государств заниматься промыслом котиков и бобров в открытом море во всех водах на севере Тихого океана в течение одного года со дня подписания конвенции. Державы, заключившие конвенцию, обязывались принять меры к исполнению такого запрещения. Статья вторая гласила, что настоящая конвенция вступил в силу, «как скоро Великобританское правительство сообщит о своем присоединении к ней». Как и следовало ожидать, Англия отказалась признать эту конвенцию. Неизбежным следствием такой политики явилось быстрое истребление и уменьшение котиковых стад. От былых промысловых богатств Командорских островов, насчитывавших к 1867 г. – 2000000 котиков, к 1900 г. осталось всего 27000 котиков.[10]

Таким образом, утверждение Штатов на Аляске и Алеутских островах поставило морские промыслы России в Чукотском, Беринговом и Охотском морях в исключительно тяжелое положение.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] АВПРИ. – Ф. Тихоокеанский стол. – Д. 1172. – Л. 108, 180.
[2] АВПРИ. – Ф. Тихоокеанский стол. – Д. 1183. – Л. 152.
[3] АВПРИ. – Ф. Тихоокеанский стол. – Д. 1183. – Л. 35.
[4] Там же. – Л. 151–154.
[5] АВПРИ. Ф. Тихоокеанский стол. – Д. 1186. – Л. 94-95.
[6] Там же. – Л. 49.
[7] Там же. – Л. 38-39.
[8] Там же. – С. 33.
[9] Сборник договоров и дипломатических документов по делам Дальнего Востока. 1895–1905 гг. – СПб., 1906. – С. 294–296.
[10] Подсчет стад и количество убоя котиков на Командорских островах // Русский Дальний Восток (Токио). – 1920. – № 1. – С. 74.

ПРОЕКТНЫЙ ИНСТИТУТ «РЯЗАНЬАГРОПРОМСПЕЦПРОЕКТ»

УДК 94(470.313)
ББК 63.3(2)613
История, сельское хозяйство

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ

СЕЛЬСКОЕ ХОЗЯЙСТВО РЯЗАНСКОЙ ГУБЕРНИИ В ЭПОХУ НОВОЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ПОЛИТИКИ

Кандидат технических наук А. А. Ванин

Проанализировано состояние сельского хозяйства губернии по важнейшим экономическим признакам: структуре посевных площадей, урожайности, хлебному балансу, количеству тяглового и продуктивного скота, отхожим промыслам и др. Установлено, что наблюдавшийся в 1917-1920 гг. процесс экономической нивелировки хозяйств, стягивавший к центру крайние слои группировок, в новых социально-экономических условиях переходного периода (1921-1928 гг.) сменился процессом восстановления крупных хозяйств за счёт мелких и частично средних.

Ключевые слова
Земледелие, крестьянское хозяйство, полеводство, урожайность, скотоводство численность населения, хлебный баланс, новая экономическая политика, отхожие промыслы

Начало 1900 годов характеризовалось увеличением пашенных угодий в Рязанской губернии. По данным центрального статистического бюро и губернского земства с 1897 по 1913 г. в сельскохозяйственный оборот были вовлечены 124,4 тыс. десятин, или 10,6 %, при этом основной прирост распашки приходился на период до 1903 г. В результате к 1913 г. площадь пашни достигла 56,5 %, или в 1,6 раза больше площади распашки Центрально-Промышленной Области (ЦПО), в которую входила губерния. Леса, луга и выгоны составляли 35 %, на остальные угодья приходилось лишь 8,5 %. Из приведённых цифр видно, что здесь не было особых возможностей для расширения посевной площади. Недостаток земли у крестьян, в связи с ростом населения, отсутствие крупных промышленных предприятий, могущих дать работу избыточному населению, влияли на подбор культур, имевших, преимущественно, потребительский характер. После 1905 г. и крупных аграрных выступлений увеличилась площадь засева рожью, сократилась основная товарная культура – овёс. Вместо него расширились посевы более рыночных культур – льна, кормовых трав, картофеля. Последний имел решающее значение из-за роста крахмало-паточных и винокуренных производств. В период империалистической войны (1914-1918 гг.) губерния, как более перенаселённая, сумела сохранить посевную площадь – сокращение выразилось

лишь в 6%, в центре Нечернозёмной полосы – в 11. В годы гражданской войны и иностранной интервенции сжалось производство во всех отраслях, а сельское хозяйство пришло в упадок. Посевная площадь, достигшая в довоенное время величины свыше 1400 тыс. десятин (табл.1), начиная с 1917 г. постепенно уменьшалась: к 1920 г. снизилась до 1050 тыс. дес., а к 1922 – из-за непрерывных двух засушливых лет – до 971 тыс. дес., или 66 % довоенного уровня. Основными факторами уменьшения площади посевов являлись: непосильный для крестьян продналог, отсутствие свободных рынков, низкая урожайность, недостаток семян, орудий сельскохозяйственного производства и пр. Благодаря хорошему урожаю в 1922 г., а также влиянию новой экономической политики (нэпа) крестьянские хозяйства в следующем году увеличили посевы на 240 тыс. десятин, или 25 %. В 1923 г. посевная площадь была доведена до 1213 тыс. дес., что лишь на 17 % ниже довоенного уровня, а пропорции посевных площадей приблизились к прежнему соотношению. В годы продовольственного кризиса (1920-1922) наблюдалось значительное увеличение посева проса за счёт овса, площадь которого в 1922 г. уменьшилась в 3,8 раза в сравнении с 1913 г. В 1923 г. посевная площадь в губернии отличалась от трёх предыдущих лет снижением её под продовольственными культурами – рожью и просом. Одновременно возросли посевы бобовых растений и трав: первые превысили площадь предыдущих лет более чем в 2 раза, последние в 2,3-9 раз. В нормальный по условиям вегетации 1924 г. посевы под картофелем, гречихой и бобовыми выросли на 16,3; 18,5; 21,1 тыс. дес., соответственно, даже к уровню 1913 г.

Зримое представление об уровне крестьянских хозяйств в анализируемый период даёт урожайность (табл. 2). В восстановительный период (1921-1928) урожайность зерновых здесь составляла 42,3 пуд./дес. (6,2 ц /га), что соответствовало средней российской и губернской – первого десятилетия XX века – 43 пуд/ дес. (6,3 ц/га). Периодически страну потрясали засухи. С 1891 по 1911 год в России было 12 неурожайных лет. Голод и болезни, обусловленные низкими социально-экономическими и культурными условиями, характеризовали быт русской действительности. Особенно страшные бедствия обрушились на крестьян в засушливые 1891, 1906 и 1911 гг. «Вымирающая деревня » – к такому выводу пришёл в начале 20 столетия видный деятель кадетской партии, впоследствии министр земледелия Временного правительства А. И. Шингарёв в результате обследования села Ново-Животинского и деревни Моховатовки Воронежской губернии [1]. В 1909-1913 гг. в России производилось хлеба в расчёте на 1 жителя 29 пудов, а в Канаде, к примеру, – 108. Наибольшая урожайность зерновых в губернии, равно как и в Европейской России, была получена в 1910-1914 гг. Причём, если в благоприятный по агрометеорологическим условиям 1910 г. зерновых хлебов (озимая рожь, просо, гречиха) было собрано 45,2 пуд./ дес. (6,6 ц/га), картофеля – 494 (72,3), то в 1927 г. соответственно 60,2 пуд./дес.(8,8 ц/га) и 572 (83,7), т. е. урожайность выросла на 33 и 16 %. В 1927 г. максимальная урожайность зерновых (озимая рожь, овёс, просо, гречиха) от 54,4 пуд./ дес. (8 ц/га) до 62,7 (9,2) получена в Ряжском, Спасском, Раненбургском и Сасовском уездах (табл. 3). Картофеля в Спасском уезде собрано 785 пуд./дес. (115 ц/ га), в Рязанском, Раненбургском и Ряжском – в пределах 694-720 пуд/дес. (101- 105 ц/га). В Раненбургском и Спасском – урожайность льна составила 40-43,5 пуд. /дес. (5,9-6,4 ц/га). Особенно неурожайными были очень засушливые 1920 и 1921 г., сбор зерновых не превышал 22,4-22,5 пуд/дес. (3,3 ц/га). 1924 г., из-за неблагоприятных метеорологических условий в весенний период, характеризовался большим недобором яровых зерновых, составивших 59 % к

уровню 1901-1910 гг. По уездам урожайность зерновых изменялась от 28,5-29 пуд./дес. (4,2-4,3 ц/га) в Рязанском, Сасовском и Спасском) до 15,8-15,9 пуд. /дес. (2,3 ц/га) в Раненбургском и Ряжском. Производство технических культур – льна, конопли, а также картофеля, однолетних и многолетних трав развивалось быстрее, чем выращивание зерна и к началу сплошной коллективизации увеличилось более чем в 1,5 раза. В 1928 г. под этими культурами было занято 241 тыс. дес., или на 54 % больше 1913 г. (156 тыс. дес.). На землях возникших совхозов и колхозов появились небольшие плантации овощей, занимавших 15 тыс. дес.

Низкая урожайность сельскохозяйственных культур зависела не только от ежегодно менявшихся метеорологических условий, но и от низкого уровня агрономической культуры, преобладание отсталых форм хозяйствования и необеспеченности крестьянских дворов земледельческими машинами и механизмами. В земледелии была распространена трёхпольная система с её принудительным севооборотом, выпасом скота по пару и жнивью и мелкополосицей общинного характера землепользования, приведших к деградации и истощению почв, не способствовавших повышению урожайности, товарности и доходности крестьянского хозяйства. Главный озимый хлеб – рожь занимал около половины посевной площади с незначительными отклонениями по уездам. Овёс был так же равномерно распределён по территории и варьировал по годам (1913-1928) в пределах 12-30 % от засеваемой площади. Просо преобладало в южных уездах: Раненбургском и Ряжском, в северных – Касимовском и Спасском – там, где овёс был в минимуме. В последних доминировал картофель, где под его площадью было занято 16-18 %, а так же в Зарайском – 12 %, что объясняется благоприятными почвенно-гидрологическими условиями его выращивания и наличием густой сети крахмало-паточных производств. Существенные посевы гречихи до войны проводились в Касимовском, Спасском и Рязанском уездах, а с 1923 г. начали увеличиваться и в южных уездах. Производство льна было сосредоточено в основном на севере – в Касимовском, Рязанском и Спасском уездах, и частично – в Шацком. Посевы многолетних трав – клевера и тимофеевки впервые появились на частновладельческих полях в начале 1900 годов. В 1916 г. они занимали 10885 десятин, из них около 600 дес. принадлежали крестьянским хозяйствам. С 1923 г. начался рост площади под этими культурами преимущественно в южной части губернии, занимавших уже 5780 дес.

Из культур, имевших большое рыночное значение, следует отметить табак, получивший распространение в Ряжском, Раненбургском и Михайловском уездах в конце XIX века. В 1896 г. здесь насчитывалось 13216 табачных плантаций, площадью 703 дес., с которых собиралось более 18 тыс. пудов продукта. В 1912 г. под табаком было занято 3569 дес., валовой сбор достиг 466 тыс. пуд. После 1917 г. его посевы исчезли и появились вновь в 1923 г. на площади 183 дес. В 1924 г. под этой культурой было занято уже 1483 дес.

Основными орудиями производства рязанского крестьянина являлись соха, деревянная борона, серп и коса. Работы производились в основном вручную или на конной тяге. По обследованию, проведённому губернской земской управой в 1906 г., плуг в 73 случаях из 100 даже не встречался в рязанских селениях. 88 % хозяйств пахали сохой, 5 – косулей, 5 – оралкой и лишь 2 % – плугом. Всего 39 % домохозяев прибегали к обмолоту хлеба машиной, остальные молотили цепами, или с помощью телеги и лошади (7 %). Незначительное увеличение сох и борон в 1927-1928 гг. не внесло существенных изменений в обеспечение ими крестьянских хозяйств. Плуг имели 20-26 хозяйств из 100, а более усовершенствованные машины лишь 3,9 % (табл. 4).

Отмеченные выше негативные последствия систем земледелия и хозяйствования в значительной степени отразились и на состоянии животноводства. Вопрос об обеспечении крестьянского хозяйства рабочим скотом имел первостепенное значение для экономического развития деревни. Орудия и машины могли использоваться лишь в хозяйстве, располагавшем тягловой силой [2]. По переписи 1916 г. общее количество скота в губернии определилось в 3,5 млн. голов, а к 1922 г., после первой мировой и гражданской войн и разрухи, усугубленных продразвёрсткой, оно сократилось на 54 % и насчитывало 1655 тыс. голов. Сокращение происходило, в первую очередь, за счёт молодого и мелкого скота, потерявшего 60-75 % от своего состава. Значительный урон понесло конское стадо: рабочие лошади 30 %, молодняк – 70. Восстановление началось с 1923 г., когда численность стада превысила уровень предыдущего года на 31 % и составила 2160 тыс. голов. Динамика крестьянского скотоводства приведена в табл. 5. При сравнении этих показателей с Всероссийской сельскохозяйственной переписью 1916 г. видно, что в 1924 г. всех лошадей было 67 %, а доля молодняка в конском стаде – 18 % (при нормальном воспроизводстве молодняк должен составлять не менее 15 %), крупного рогатого скота (КРС) – 105, овец – 93, свиней 107 %. Количество всего стада (3345,3 тыс. голов) было доведено почти до показателя 1916 г. – 94 % (3573,5 тыс. голов). В 1928 г. этот уровень был превзойдён на 2,3 %. Из сопоставления общего количества поголовья с количеством крестьянских хозяйств (дворов) за 1925 г. по уездам следует (см. табл. ниже), что 25 % были безлошадники, но в каждом хозяйстве имелась корова с подтёлком, 3-5 овец, 5-6 штук птиц [3].

Уезд	Количество хозяйств	На 100 хозяйств (дворов)				
		лошади	КРС	мелкий рогатый скот	свиньи	птица
Зарайский	31890	86,5	165,5	477	14,5	632
Касимовский	28993	87	174	432	60	536
Раненбургский	59973	62,5	122	347	9	580
Ряжский	66992	70	126	452,5	14,3	588
Рязанский	100591	76,5	172	419	32,5	526
Сасовский	78671	80	145,5	465	52	525
Скопинский	74985	72,5	123	323,5	12,5	632,5
Спасский	43765	81	172,5	426	64	569
По губсрнии	485860	75,2	147	410	30,5	569,5

Наибольшее количество скота имелось в местах наиболее обеспеченных лугами и пастбищами: Касимовском, Рязанском, Спасском и Сасовском уездах. Их отсутствие, при консервативных трёх- и четырёхпольной системах земледелия сказалось как на количестве, так и качестве скота и лошадей. Кроме того, под влиянием естественно-исторических усло- вий местности образовалась определённая порода крупного рогатого скота (в Мещерском крае, например, называемая мещерской). Этот мелкий, неприхотливый в кормлении скот в процессе эволюции приспособился к лесным и болотистым пастбищам, состоящим из грубого разнотравья (осока, полевица собачья, сабельник и пр.), поэтому был малопродуктивным. При переводе «мещерок» на улучшенное содержание они быстро выкармливались и существенно повышали молочную продуктивность: жирность моло-

ка достигала 4,2 % и выше. В приокской же полосе, на сочных и питательных кормах сформировалась более крупная молочная порода – красный «пойменный скот», признанный одной из лучших разновидностей великорусского скота, наиболее приспособленного в крестьянских хозяйствах. В южных лесостепных уездах в дореволюционные годы в частновладельческих экономиках разводился скот иностранных пород, который, несомненно сказался на поголовье крестьянских дворов окружавших их селений. При наличии случных пунктов, организованных земством, крестьяне охотно пользовались иностранными производителями с целью улучшения породности скота. Однако эти улучшения шли бессистемно, с перебоями и в итоге скот возвратился к своим беспородным предкам. Наибольшее развитие здесь получило овцеводство: преобладала овца с длинным, тонким хвостом, дававшая при годовалом возрасте 5-6 фунтов шерсти и 12-16 фунтов (12-16 кг) мяса. Улучшения, проводившиеся разными породами, лучшие результаты дали путём скрещивания её с оксфордширданской овцой, разводившейся у отдельных помещиков. При этом повышались шерстность и мясистость. Прекрасные результаты дала метизация с волошской овцой, повысившей не только шерстность, но и прирост в убойном весе на 2-3 %. Свиноводство, как перспективная рыночная отрасль, получила распространение в губернии с начала XX века, а в 1916 г. на 100 её жителей приходилось 15 голов свиней (в среднем по России – 10). Улучшение местной свиньи шло путём скрещивания её с английской крупной породой, в отдельных уездах (Сапожковском, Ряжском, Пронском) – с беркширами. В некоторых помещичьих хозяйствах приокской полосы разводились средние и мелкие иоркширы. Рухнувшие в годы революции частновладельческие экономии значительно понизили качественный уровень отрасли, которая, как отмечалось выше, стала восстанавливаться с 1923 г. В середине 1920 гг. Губземуправлением было получено от НКЗ 27 чистокровных иоркширских поросят, явившихся основным ядром свиноводства.

Характерной тенденцией развития губернии являлось увеличение численности крестьянского населения, что сохраняло за ней решающую роль в демографической ситуации ЦПО. В 1916 г. в ней проживало 2272,2 тыс. человек. С 1916 по 1917 г. численность населения увеличилась на 500,9 тыс. человек. Увеличение связано с Октябрьской революцией, возвращением в деревню отходников и бывших сельских жителей, проживавших в городах, но не порвавших связи с сельским хозяйством и надеявшихся получить землю, а так же с масштабной демобилизацией крестьян из армии. Губерния, как более перенаселённая, по числу отходников была до революции впереди всех губерний России (360-367 тыс. чел.), из них почти треть – трудились на заводах и фабриках [4]. На протяжении 1918-1924 гг. число жителей, занимавшихся хлебопашеством, оставалось почти неизменным и составляло 89-91 % от показателя 1917 г. (2773,1 тыс. человек). В 1920 г., к примеру, – 2530 тысяч, в 1924 – 2481,9 тыс. жителей. Средняя земельная обеспеченность двора в 1917 г. составляла 7,2 дес., а в 1924 г. снизилась до 6,4. Земельная теснота толкала людей либо на переселение, либо вновь на уход в города. В 1920 г. число дворов в сравнении с 1917– уменьшилось на 8700. С начала 1920 годов увеличивается дробление хозяйств, обусловленное естественным стремлением населения к имущественным разделам, а так же расселением семей на хутора и отруба, составивших в 1922 г. – 5,5 %. В последующие годы, включая 1925, – дробление дворов возросло на 2,8 % в год, обусловленное благоприятной налоговой политикой государства, предоставлявшего хорошие льготы маломощным хозяй-

ствам. В 1917-1925 гг. число крестьянских дворов возросло на 12 % и насчитывало 485,86 тыс. Наибольший темп прироста (15 %) приходился на 1920-1925 гг. Но средний размер семьи неуклонно падал: в 1919 г. он исчислялся в 6,2 едока, в 1924 – 5,2, нежели в 1917 г., когда он равнялся 6,7 едокам [5]. В заключительные годы нэпа увеличилось количество ликвидировавшихся хозяйств (до 7 %).

Данные табл. 6 говорят о том, что в 1919 г. возросла доля средних по посеву групп и сократилась – крайних. В северной части губернии с преобладанием более мелких хозяйств, бескоровные дворы, в сравнении с 1917 г., уменьшились на 46 %. В таком же количестве уменьшилась доля многопосевных дворов, имевших от 4 до 16 десятин, составлявших 12 % от общего их числа. В 1919 г. они насчитывали лишь 6 %. Посевные группы, имевшие свыше 16 дес. исчезли, что объясняется общим экономическим кризисом и крахом условий арендной формы землепользования. Сравнительно меньшему сокращению подверглась одна из основных посевных групп размером 2,1-4 дес. За счёт этих изменений возрос удельный вес маломощных групп (0,1-1 дес. и 1,1-2 дес.), которые в 1919 г. составляли 65 %. Аналогичная перегруппировка хозяйств произошла и в южном – земледельческом районе: уменьшились группы крайних хозяйств: беспосевных и сеявших 0,1-1дес. в 1,6 раза, а многопосевных – с 19,1-25 дес. в 14,5 раз. Хозяйств с посевом более 25 дес. зафиксировано не было. Весьма показательным является тот факт, что в южном районе лидирующее место получили посевные группы дворов в диапазоне 1,1-2 дес., от 2,1 до 4 и 4,1-6 дес., сосредоточивших до 80 %,тогда как в 1917 г. их было около 65 %. Приведённые сопоставления с достаточной очевидностью свидетельствуют о нивелирующем влиянии новых земельных отношений на групповой состав крестьянских хозяйств [6]. Изменение экономической ситуации привело и к трансформации средств земледельческого производства. При группировке хозяйств по количеству тяглового и продуктивного скота (табл.7) наблюдалось значительное сокращение многолошадных дворов, связанное с военно-конской мобилизацией, изъявшей 2-3 лошади с каждого двора, в результате они перешли в группу однолошадных. Процессу увеличения однолошадных дворов способствовало значительное сокращение посевной площади в 1919-1922 гг. и уменьшение количества беспосевных хозяйств, особенно заметно проявившихся в южном районе. Численно сократились здесь хозяйства, державшие по 2 лошади и до минимума – многолошадные. Число бескоровных дворов не претерпело существенных изменений, но почти 3/4 хозяйств попали в группу однокоровных. Уменьшение многокоровных хозяйств в этом районе, в отличие от северного,, наблюдалось вплоть до исчезновения дворов с 4-мя и более коровами в 1920-1922 гг., которые появились вновь в 1924 г (0,2%), а к началу сплошной коллективизации (1929 г.) эта группа насчитывала 0,05% (табл. 7). В целом по губернии к 1919 г. группа однолошадных хозяйств возросла до 56% от общего количества (в 1917 г. их было около 38 %). С начала 1920-х гг. до конца переходного периода перегруппировка хозяйств по лошадности с разными отклонениями по годам шла по пути увеличения однолошадных и многолошадных хозяйств и уменьшения безлошадных [7]. Новые соотношения внутри группировок по количеству земли, рабочему и продуктивному скоту распределялись пропорционально населению, равно как и по тягловому скоту, находившемуся в соответствии с размерами посева и т. д. Степень зависимости величины посева от численности крестьянской семьи (табл. 8) показала, что в 1917-1924 гг. число хозяйств с 1 членом увеличилось в группе беспосевных и сеющих 0,1-1 дес. В 1919 г. эти хозяйства со-

ставляли около 12 %, в 1924 г. – 29, а в 1917 – их было 13,7 %. По мере возрастания размера посева в хозяйстве, количество хозяйств с 1 членом убывало и исчезло в многопосевных группах от 6,1 десятин и более в 1919 г. В переходный период многопосевные группы появились вновь. В беспосевной и посевной группе 0,1-1 дес. увеличился процент малосемейных хозяйств численностью в 2-3 едока. В хозяйствах с посевом более 2,1 дес. число малосемейных дворов уменьшилось и исчезло в крупнопосевных группах. В 1919 г. средние семьи численностью в 4-6 человек являлись типичными для групп с посевом свыше 4 дес. (в 1917 г. даже в посевной группе 2,1-4 дес. преобладавший состав семьи был значительно крупнее – от 7 до 10 человек). Крупнопосевные хозяйства в 1919 г. так же находились в значительно большем соответствии с размером семьи, чем в 1917 г. Так, число хозяйств в посевной группе 4,1-6 дес. с размером 7-10 едоков и более в 1919 г. составляло 76 %, в 1924 – 70, а в 1917 – лишь 62 %. Посевные группы с 6,1-8 дес., насчитывавшие в 1917 г. – 68 %, в 1919 г. возросли до 93, а в 1924 – снизились до 86,3 % и т. д. вплоть до высоких по посеву групп, на которые в 1919 г. приходились мощные дворы численностью более 10 человек. В 1924 г. последние группы были вымыты в результате выравнивания земельного надела по числу едоков. Причём размер семьи в беспосевных и малопосевных группах снизился, а в многопосевных повысился уже в 1919 г.

Процесс сглаживания группового состава крестьянских хозяйств по посеву, количеству тяглового и продуктивного скота продолжался и после 1920-х гг. Перегруппировка шла в направлении увеличения посевных групп до 1 дес., 1,1-2 и 2,1-4 дес. за счёт более крупных. В начале 1920-х гг. в средней посевной группе 4,1-6 дес. и следующих за ней наблюдалось возраставшее уменьшение числа хозяйств, которых в посевной группе более 16 дес. не было зафиксировано в земледельческом районе уже в 1920 г. Наибольший удельный вес занимали более мелкие, чем в 1919 г. хозяйства (табл. 6).

Отмеченный процесс уравнительности привёл к изменению группировки крестьянских хозяйств по численности семьи (табл. 9). Количество хозяйств численностью в 2-3 человека, состоявших, как правило, из мужа, жены и ребёнка из года в год увеличивалось и в 1924 г. составляло около 20 % от всех дворов. Большинство крестьянских дворов с 4-6 едоками насчитывали 46-47 %. Значительному сокращению в 1917-1924 гг. подверглись патриархальные (отцовские) и полупатриархальные дворы численностью более 7 человек: в северном районе на 18,5 % в южном – на 17,1. Совершенно очевидно, что уменьшение количества хозяйств многосемейных и увеличение – малосемейных и средних по составу семьи явилось следствием их дробления и семейно-имущественных разделов. Исключение составляла незначительно возросшая группа семей одиночек, которая в 1917 г. насчитывала 2,1-2,2 %, а в 1924 – 2,7-3 %. В то же время число беспосевных дворов в губернии, достигших в 1917 г. – 43,7 тыс. (10,1 %) в 1920 г . уменьшилось до 11,5 тыс. (2,7 %), что дало возможность 32 тыс. дворам заниматься хлебопашеством (табл. 10). Малопосевная группа хозяйств (до 2 десятин) возросла до 207 тыс., что на 44 тыс. больше, чем в 1917 г., а посевная группа от 2,1 до 4 дес. увеличилась на 106 тыс., или 8 % и достигла 148 тыс. дворов. В более высоких посевных группах от 4,1 дес. и выше число дворов в 1920 г. снизилось до 58 тыс. Интересно отметить, что период наивысшего упадка в земледелии губернии, последовавший после двух исключительно неурожайных засушливых лет (1920-1921) отразился и на групповом составе крестьянских хозяйств – сократились посевы и увеличились бесскотные дворы, возросло дробление семей, для

избежания бремени налогов, ложившихся на крупные хозяйства и т. п. Так, в 1922 г. наблюдалось уменьшение числа хозяйств даже в средней посевной группе (2,1-4 дес.), которая до этого увеличивалась. В мелких посевных группах (до 2 дес.) и более крупных прослеживалось численное возрастание хозяйств. Так, в 1922 г. в посевных группах свыше 4,1 дес. насчитывалось: в южном районе 20,6 % хозяйств, в северном 6,8, тогда как в 1920 г. их было соответственно 19,2 и 4,6 %. Хотя это возрастание незначительно, оно свидетельствует об ином направлении в группировке хозяйств, чем в период до 1920 г. (табл. 6). На протяжении 1922-1928 гг. происходило численное усиление крупнопосевных группировок за счёт уплотнения мелких хозяйств (0,1-2дес.). Уменьшение последних особенно существенно проходило в южном районе (до 42 % в 1928 г.). Среднепосевная группа (2,1-4 дес. продолжалжала увеличиваться до 1924 г., причём в северном районе менее значительно. Беспосевные хозяйства заметно сократились в южном районе: с 1,39 до 0,84 %.

Недостаточная земельная обеспеченность значительной группы хозяйств вынуждала малопосевные группы приобретать продукты питания у более обеспеченных посевами хозяйств. По данным весеннего опроса в 1924 г., охватившего 22427 хозяйств и выполненного расчёта видно (см. нижеследующую таблицу), что беспосевные – нуждались в покупке почти

Посевные группы	% опроса	Размер семьи, едоков	Площадь посева ржи, на 1 хозяйство, дес.	Валовой сбор, пуд.	Потребность хлебо-фуража на 1 хозяйство, пуд.	Баланс, пуд,
без посева	1,07	2,68	-	-	24,92	- 24,92
с посевом до 2 дес.	43,28	3,84	0,71	26,4	35,71	- 9,31
2,1 - 4 дес.	36,68	5,52	1,67	61,79	51,34	+ 10,45
более 4 дес.	18,97	7,56	3,04	112,48	70,31	+ 42,17
итого	100	5,15	1,49	55,13	47,9	+ 7,23

Примечание: Валовой сбор – 46 пуд./ дес., годовая потребность на питание принята – 9,3 пуда ржи на едока.

25 пудов хлеба, маломощные (до 2 дес.) – около 10 пудов.

Реальное представление о возможности обеспечения населения губернии хлебом даёт составление хлебо-фуражного баланса (определение его избытка или дефицита). Такой расчёт, для примера, на основе данных губернской экспертной комиссии и Губстатбюро дан на середину 1920 гг. Его приходные статьи – сбор озимой ржи и яровых зерновых и валовой сбор по уездам. Расходные статьи – потребность хлеба для питания жителей, фуража на корм скоту и семенной фонд. Годовая потребность населения в хлебных продуктах – 32995,7 тыс. пуд. (в расчёте на 1 сельского жителя принято 12,9 пуд., городского – 9,3). Потребность в семенном фонде – 9955,2 тыс. пуд. рассчитана по данным о площади посева и норм высева на 1 дес., которая для ржи и овса изменялась от 9 до 12 пудов, для проса – от 2,5 до 3,3, гороха и чечевицы – 7,7-9,9 и гречихи от 7,7 до 9,2 пуда. Расход хлебофуража на корм скота – 6952,9 тыс. пуд. вычислен по количеству лошадей и др. скота и нормы на голову в год: на лошадь 14 пудов, на КРС – 2,5. Хлебо-фуражный баланс по уездам, и особенно южным, где урожайность озимых в 1925 г. была очень

низкой, оказался отрицательным – 14861,3 тыс. пуд. (табл. 11). Кроме хлебофуража, немаловажное значение в экономике играл картофель, который использовался как для питания населения, так и для корма скота. Составление уравнения баланса дало прибавку в 13197,5 тыс. пуд. Наибольший избыток попал как раз на те уезды, где жители издавна специализировались в его разведении, на их территории располагались заводы по переработки картофеля в крахмал, патоку и спирт. Суммарный хлебо-фуражный и картофельный баланс с пересчётом последнего в рожь (соотношение 4 : 1) так же был отрицательным – 11562 тыс. пудов. Причём потреблявшие уезды – Зарайский, Касимовский, Ряжский составили в совокупности небольшой избыток в 268,8 тыс. пуд., а производившие – из-за постигшего их недорода озимых – заметный дефицит (табл. 12). Разумеется, отрицательный баланс ещё не говорит о том, что слои населения не могут и не будут выбрасывать хлеб на рынок для обмена его на нужные им товары.

В поисках выхода из создавшегося тяжёлого экономического положения беспосевные и маломощные хозяйства были вынуждены искать заработок на стороне, прибегая в, частности, к отхожим промыслам. Северные уезды – Рязанский, Касимовский, Сасовский, Спасский, Зарайский, как менее обеспеченные пашней, отличались всегда более высоким числом хозяйств с отхожими промыслами, нежели южные – Скопинский, Ряжский и Раненбургский. Связь промыслов с обеспеченностью групп крестьянских хозяйств посевами, проведённая по данным динамичес-

Посевные группы	Количество обследованных хозяйств		Число хозяйств с промыслами		% хозяйств с промыслами	
	1920 г.	1924 г.	1920 г.	1924 г.	1920 г.	1924 г.
без посева или с посевом 0,1 дес.	76	24	49	13	64,5	54,2
0,1 - 2 дес.	2148	1792	963	1040	44,8	58
2,1 - 4 дес.	1344	1270	258	786	19,2	62
4,1 - 6 дес.	363	692	66	399	18,1	48,9
6,1 -10 дес.	105	427	31	118	29,5	27,5
10,1 - 16 дес.	4	57	1	4	25	7
16,1 - 25 дес.	-	3	-	-	-	-
итого	4040	4265	1368	2300	33,8	53,9

кой выборочной переписи Губстатбюро в 1920 и 1924 гг., показана в таблице.

Уменьшение числа беспосевной и низкопосевной групп дворов в течение 1920-1924 гг., как видно из таблицы, отразилось и на уменьшении промысловых хозяйств. В трёх следующих группах от 0,1 до 6 дес. с преобладанием среднепосевной, – хозяйств с отхожими промыслами увеличилось на 29 %. При росте многопосевных групп, имевших 10,1-25 дес., доля промысловых дворов снизилась в 3,6 раза. Общий экономический подъём в стране и установившиеся в 1924 г. рыночные отношения усилили потребность в работниках разных специальностей, желавших поправить семейный бюджет путём заработка на стороне. Это привело к увеличению отходников на заработки из среднепосевных групп, а многопо-

севным – дало возможность продать избытки своей продукции и уменьшить число отходников. Развитие промыслов в губернии изначально было связано с её естественно-историческими условиями. Левобережная – заокская часть региона, покрытая в большей части территории лесами, благоприятствовала созданию условия для развития навыков в деревообрабатывающей промышленности. Различными видами этого промысла занимались до 45 % отхожего населения, на заводах и фабриках работали 21 %, в извозном – до 12 %, валяльщиков шерсти насчитывалось до 7 % и пр. Из центрального района губернии 40 % уходили на фабрики и заводы, 20 % занимались извозом, 8 % – чернорабочих, 8 % – разработчиков торфа, 7 % – штукатуры и стекольщики, 10 % – конопатчики и т. д. В южном районе преобладали простейшие виды труда: уход на фабрики и заводы составлял 21 %, чернорабочих, землекопов, батраков – 40, разработчиков торфа – 14, извозчиков – 3 %, каменщиков – 4 % и 13 др. виды труда. Характерно, что процент грамотных (48 %) был выше в уездах с развитыми отхожими промыслами. В уездах с меньшей промысловостью – понижался до 28. Промысловость крестьянских хозяйств, особенно в мало – и среднепосевных группах свидетельствовала о нарастании значения материальных ценностей в этих семьях.

Приведённые сопоставления показывают, что принцип уравнительности, наблюдавшийся в период 1917-1920 гг., был нарушен новым курсом экономической политики, основанным на законе стоимости, признании товаро-денежных отношений, введении внутридеревенского товарооборота, свободной торговли и др. Под влиянием совокупности этих условий возникли иные формы взаимоотношений в массиве крестьянских хозяйств, в которых при общем подъёме уровня материального благосостояния семей низшие группы поглощались мощными группировками. Теоретической основой аграрной политики на этом этапе переходного периода были создание механизма реализации экономических интересов, стимулов к увеличению производства сельскохозяйственной продукции, использование более гибких экономических методов хозяйствования [8].

Интенсификация хозяйства, как известно, зависит с одной стороны – от благоприятного соотношения рыночных цен на продукты питания и сырьё для промышленности, с другой – от стоимости сельскохозяйственной техники, удобрений, строительных материалов; от возможности получения доступного кредита для расширенного воспроизводства хозяйства: приобретение инвентаря, семян, удобрений, возведение сельскохозяйственных построек, мостов проведение мелиораций и землеустроительных работ, улучшение дорожной сети и т. п. Наличие этих условий будет способствовать ускорению темпов интенсификации [9].

Малоземелье и недостаток оборотных средств в сельском хозяйстве вынуждали руководителей государства ориентировать людей на поиск новых форм землепользования и кооперации.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Дмитриев В. И. Ленинский путь научно-технического развития сельского хозяйства. – М.: Советская Россия, 1971. – С. 18-19.

2. Данилов В. П. Создание материально-технических предпосылок коллективизации сельского хозяйства в СССР. – М.: АН СССР, 1957. – С. 36.

3. Краткий экономический очерк Рязанской губернии и биржа и рынок за 1924-1925 год // под ред. Э. Э. Гессе. – Рязгостиполитография, 1926. – С. 32.

4. Селиванов А. Отхожие промыслы в экономике крестьянина Рязанской губернии в прошлом и настоящем // Наше хозяйство. – 1926. – № 1-2. – С. 20.

5. Смирнов В. Ф. Сельское хозяйство Рязанской губернии к началу 1924-1925 г. – Рязань: Гостиполитография, 1925. – С. 63.

6. Фаворина Ю. И. Деревня и её хозяйство (к вопросу о расслоении деревни) // Наше хозяйство. – 1924. – № 4 (21). – С. 8.

7. Там же. – С. 16 - 17.

8. Милосердов В. В. Аграрная политика России – XX век. – М.: ФГУП «ВО Минсельхоза России», 202. - С. 150.

9.. Там же. – С. 115-149, 152.

ПРИЛОЖЕНИЕ: ТАБЛИЦЫ

Таблица 1. Изменение посевных площадей на крестьянских полях и в усадебных посевах губернии в период 1913 -1928 гг. (в числителе – тыс. дес., в знаменателе – %)

Культура	1913 г.	1916 г.	1917 г.	1920 г.	1921 г.	1922 г.	1923 г.	1924 г.	1925 г.	1928 г.
озимая рожь	713,8 49	639,7 46,6	669,3 48,5	586,4 55,8	543,3 52,8	521,7 54	614 50,6	668 50	634,5 53	581 44,7
овёс	429 29,3	421,3 30,7	431,1 31,3	192,3 18,3	208 20,2	113,7 11,6	191,5 15,8	254 19	238 21	257 19,8
просо	99,6 6,8	91 6,6	95,4 6,9	148,9 14,2	160,7 15,6	204,8 21,1	197,7 16,3	151 11,1	180,6 14,2	113 8,7
гречиха	18,5 1,3	20,4 1,5	21,7 1,6	12,2 1,2	14,5 1,4	16,1 1,7	23,7 2	37 2,5	3,4 0,3	47 3,3
бобовые	25,9 1,7	22,4 1,6	21,7 1,6	13,7 1,3	13,2 12	13,7 1,4	42 3,5	47 3,5	- -	29 2,2
картофель	116,7 8	109,3 8	90,8 6,6	70,1 6,6	61,5 6	79,8 8,2	118 9,7	133 10	112 9,1	172 13,2
лён и конопля	17,4 1,2	26,8 1,9	18,5 1,3	15,1 1,4	16,4 1,5	11 1,1	10,1 0,8	12,6 1	13,3 1,2	33 2,5
травы	21,9 1,5	25,5 1,9	15,9 1,2	7,9 0,8	3,9 0,4	1,4 0,1	11,8 0,9	26 2,4	1,2 0,1	36 2,8
овощи	-	-	-	-	-	-	-	-	12 1	15 1,2
прочие	17,5 1,2	16,2 1,2	15,4 1	3,8 0,4	6,8 0,9	8,9 0,8	4,2 0,4	6,2 0,5	1,2 0,1	2,1 1,6
итого	1460,3 100	1372,4 100	1379,8 100	1050,4 100	1028,3 100	971,1 100	1213 100	1334,8 100	1196,2 100	1304 100

Литература и источники: Розов П. С. Основные элементы крестьянского хозяйства Рязанской губернии в 1924 г. // Наше хозяйство. – 1924. – № 8-9. – С. 28 - 32; Смирнов В. Ф. Сельское хозяйство Рязанской губернии к началу 1924-1925 г. – Рязань, Гостиполитография, 1925. – С. 21- 23; ГАРО. Ф. Р - 343. Оп. 1. Д. 2379. Л. 220; Фаворина Ю. И., Подшебякин Е. М. Итоги весеннего опроса крестьянских хозяйств Рязанской губернии в 1928 г. - Рязань, 1928. – С. 26 (в 1925 и 1928 гг. площадь посева под культурами и проценты подсчитаны автором).

Таблица 2. Урожайность сельскохозяйственных культур в полевых посевах крестьянских хозяйств Рязанской губернии в период 1901 - 1927 гг., пуд./ дес.

Культура	1901 - 1910 гг. (среднее)	1901 - 1910 гг. (среднее)*	1910 г.	1914 г.	1916 г.	1919 г.	1920 г.	1921 г.	1922 г.	1923 г.	1924 г.	1925 г.	1927 г.
рожь	52	50	49,1	53	53,3	45,7	29,4	26,8	52	49,5	41	30,9	67
овёс	50	50	100,2	40	51	45,6	27,5	18	55,5	54,7	24,9	43	37,1
просо	45	37	56,9	34	22,9	48,2	18,8	28	50,3	42,8	25,5	33,1	71,3
гречиха	25	31	29,5	20	29,8	26,2	13,7	17,3	37,4	45	20,5	21,4	42,4
картофель	407	410	494	467	381	319	264	383	520	347	261	411	572
лён	29	28	40	21	32,2	18,3	20,8	15,4	14,3	32	18,1	30,8	33,1
конопля	25	31	36,4	26	22,1	32,1	17,7	9,6	17,8	5	16	28	-
горох	42	43	-	36	-	-	-	-	-	35	15	-	42,1
чечевица	-	-	-	29	-	-	-	-	-	30	14,9	42,4	-
кормовые корнеплоды	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1779
сахарная свёкла	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	800

Примечание:* - средняя урожайность по 50 губерниям России.

Литература и источники: Смирнов В. Ф. Сельское хозяйство Рязанской губернии к началу 1924 - 1925 г. - Рязань. - Гостиполитография, 1925. - С. 26; Статистический ежегодник Рязанской губернии за 1926 - 1927 гг. - Рязгостипография, 1928. - С. 113; Экономический обзор Рязанской губернии - Рязань, 1910. - № 2. - С. 250; ГАРО. Ф. Р - 343. Оп. 1. Д. 2379. Л. 222.

Таблица 3. Урожайность основных сельскохозяйственных культур (пуд./дес.) в полевых и усадебных посевах по уездам губернии в 1924-1927 гг.

Уезд	Год	Рожь	Овёс	Просо	Гречиха	Лён	Конопля	Картофель
Зарайский	1924	43,7	29,7	25,2	22,4	17,6	15,8	241
	1925	39,6	47,3	40,8	23,1	20	20	483
	1927	70,6	24	-	-	-	-	325
Касимовский	1924	38,2	26,3	28	24,4	19	18,5	376
	1925	46,1	45,5	26,3	25,3	28	24	431
	1927	38,7	29,7	-	-	32	-	493
Раненбургский	1924	38,4	18,3	16,7	12,7	13,6	13,3	180
	1925	17,8	48,1	29,2	22,5	30	30	419
	1927	83,5	37,4	83,5	43,5	40	-	711
Ряжский	1924	40,7	17,3	17,3	12,7	12,8	10	160
	1925	25,2	50,5	39,8	24	30	35	403
	1927	65,9	30,8	84,6	36,3	-	-	720
Рязанский	1924	45,3	29,9	29,4	28	21,8	17,8	286
	1925	33,7	30	28	22,8	34	20	359
	1927	60,6	37,9	72,3	34	26	-	694
Сасовский	1924	38,7	28,4	33,9	24,8	22,2	18,5	340
	1925	28,2	43,4	35,7	23	30	35	414
	1927	72,4	44,2	69,2	65	27,3	-	437
Скопинский	1924	39	20	21,6	14,8	16	15,3	188
	1925	16,2	30,7	24,9	13,6	30	25	324
	1927	62,4	37,9	42,7	45,1	33,6	-	460
Спасский	1924	44,2	29	32	24,4	22	18,5	318
	1925	40,4	53,7	40,4	25,9	44	35	455
	1927	70,9	42,5	61,4	-	43,5	-	785

Литература и источники: ГАРО. Ф. Р - 343. Оп. 1. Д. 2379. Л. 222; Статист. ежегодник Рязанской губернии за 1926-1927 гг. – Рязгостипография, 1928. – С. 112 - 113.

Таблица 4. Количество сельскохозяйственных орудий и обеспеченность ими хозяйств губернии в период 1910-1928 гг.

Год	Количество инвентаря, тыс. шт.			Число хозяйств без пахотного инвентаря, %	На 100 хозяйств приходится, шт.			
	сохи	плуги	бороны		сох	плугов	борон	усоверш. машин
1910	281,1	19,8	234,7	-	-	-	-	-
1920	235,6	49,4	109,5	-	55	11	26	-
1922	227,7	43,9	112,9	-	51	10	26	-
1923	260,4	40,3	177,5	-	57	9	39	-
1924	278,5	51,9	160,8	-	58	11	57	-
1927	214,4	91	251,4		48	20	56	
1928	188	119,9	236,6	42,3	41	25,9	51,4	3,9

Литература: Смирнов В. Ф. Сельское хозяйство Рязанской губернии к началу 1924-1925 г. – Рязань: Гостиполитография,1925. – С. 28; Статистический ежегодник Рязанской губернии за 1923-1924 гг. – Рязгостиполитография, 1925. – С. 204; Фаворина Ю. И. Сельское хозяйство в Рязанской губернии по данным весеннего опроса 1923 г. // Наше хозяйство. – 1923. – № 16. – С. 12; Фаворина Ю. И., Подшебякин Е. М. Итоги весеннего опроса крестьянских хозяйств Рязанской губернии в 1928 г. – Рязань, 1928. – С. 25.

Таблица 5. Поголовье скота в Рязанской губернии в 1916-1925 гг. (тыс. голов)

Категория	Численность стада								В % к общему поголовью стада							
	1916 г.	1917 г.	1920 г.	1921 г.	1922 г.	1923 г.	1924 г	. 1925 г.	1916 г.	1917 г.	1920 г.	1921 г.	1922 г.	1923 г.	1924 г.	1925 г.
рабочие лошади	364,3	383,8	301,7	264,5	255,2	260,9	264,3	273	10,19	11,34	15,77	15,11	15,42	12,08	7,9	8,4
молодняк	113,7	105,8	60,5	53,5	27	30	57,9	92,5	3,18	3,13	3,16	3,05	1,63	1,38	1,73	2,87
всего лошадей	478	489,6	362,2	318	282,2	290,9	322,2	365,5	13,7	14,47	18,93	18,16	17,05	13,46	9,63	11,35
коровы	371,8	366	355,5	333,3	345,4	341,9	400,1	424,8	10,4	10,82	18,6	19,03	20,86	15,83	11,96	13,19
молодняк	112,3	118,4	48,1	47,8	48,1	68,5	119	99,5	3,14	3,5	2,51	2,73	2,91	3,17	3,56	3,09
телята	240,8	215,7	91,1	122,9	123,1	164,7	243,2	190,1	6,75	6,38	4,76	7,02	7,44	7,62	7,26	5,9
итого КРС	724,9	703,6	496,3	505,1	517,4	580,4	763,5	714,4	20,3	20,8	25,95	28,84	31,26	26,87	22,82	22,18
овцы и бараны	1126	1133,4	711,2	462,1	418	651,9	989,1	1097,6	31,52	33,5	37,19	26,38	25,25	30,18	29,57	34,08
ягнята	881,2	625,4	176	335,9	329,1	506,9	877,7	886,8	24,66	18,48	9,21	19,18	19,88	23,46	26,24	27,53
всего овец	2007,2	1758,8	887,2	798	747,1	1158,8	1866	1984,4	56,18	51,98	46,4	45,56	45,13	53,64	55,81	61,61
козы взрослые	1,9	2,4	1,8	1,2	0,8	3	4,3	4,4	0,05	0,07	0,09	0,07	0,05	0,14	0,13	0,14
козлята	0,9	1,1	0,4	0,6	0,4	2,3	4,3	4,3	0,08	0,03	0,02	0,03	0,02	0,11	0,13	0,13
итого коз	2,8	3,5	2,2	1,8	1,2	5,3	8,6	8,7	0,08	0,1	0,11	0,1	0,07	0,25	0,26	0,27
свиньи и борова	68,3	104,4	30,3	19,8	23,2	26,7	56	38,6	1,91	3,09	1,58	1,13	1,41	1,28	1,67	1,2
поросята и подсвинки	291,6	323,4	134,4	108,7	84,1	98,2	328,2	109,1	8,16	9,56	7,03	6,21	5,08	4,55	9,81	3,39
итого свиней	359,9	427,8	164,7	128,5	107,3	124,9	384,2	147,7	10,07	12,65	8,61	7,34	6,49	5,78	11,48	4,59
всего скота	3573,5	3383,3	1912,6	1751,4	1655,2	2160,3	3345,3	3220,7	-	-	-	-	-	-	-	-
% ко всему стаду	100	100	100	100	100	100	100	100	-	-	-	-	-	-	-	-

Литература и источники: Краткий экономический очерк Рязанской губернии и биржа и рынок за 1924 - 1925 год // под ред. Э. Э. Гессе. Рязгостиполитография, 1926. - С. 31; Розов П. С. Основные элементы крестьянского хозяйства Рязанской губернии в 1924 г. // Наше хозяйство. - 1924. - № 8 - 9. - С. 31; ГАРО. Ф. Р - 343. Оп. 1. Д. 2379. Л. 227 (проценты пересчитаны автором).

Таблица 6. Динамика изменения крестьянских хозяйств (%) в Северном и Южном районах Рязанской губернии в 1917-1928 гг. (по обеспеченности посевными площадями, дес.)

Посевные группы	Северный район, на 100 хозяйств приходится							Южный район, на 100 хозяйств приходится						
	1917 г.	1919 г.	1920 г.	1922 г.	1 923 г.	1924 г.	1928 г.	1917 г.	1919 г.	1920 г.	1922 г.	1923 г.	1924 г.	1928 г.
Без посева	15,13	8,6	5,56	2,74	1,43	1,51	3,04	5,87	2,1	0,91	1,39	1,3	0,88	0,84
0,1 - 1 дес.	21,67	34,21	33,38	30,76	31,73	25,57	21,99	10,04	7,95	12,19	15,8	6,6	9,71	6,9
1,1 -2 дес.	28,12	31,1	33,94	34,02	25,32	31,84	27,6	17,39	19,98	25,42	27,39	19,84	22,48	18,36
2,1 - 4 дес.	23,16	20,14	22,57	25,68	27,4	31,08	19,58	29,93	39,64	42,3	34,79	42,55	41,5	22,73
4,1 - 6 дес.	7,45	4,26	3,56	5,36	10,88	7,85	23,21	16,67	20,32	14,62	14,25	20,45	18,11	41,45
6,1 - 8 дес.	2,62	1,13	0,67	0,96	2,83	1,54	3,32	9,16	6,86	3,56	4,86	6,61	5,57	7,06
8,1 - 10 дес.	0,99	0,42	0,16	0,31	0,32	0,44	0,84	4,65	2,14	0,76	1,08	1,84	1,22	1,95
10,1 - 13 дес.	0,47	0,11	0,1	0,16	0,06	0,09	0,21	3,37	0,7	0,12	0,37	0,71	0,3	0,48
13,1 - 16 дес.	0,21	0,03	0,06	0,01	0,02	0,08	0,18	1,45	0,2	0,12	0,07	0,07	0,15	0,2
16,1 - 19 дес.	0,12	-	-	-	0,01	-	0,03	0,69	0,7	-	-	0,03	0,08	0,03
19,1 - 25 дес.	0,03	-	-	-	-	-	-	0,58	0,04	-	-	-	-	-
>25 дес.	0,03	-	-	-	-	-	-	0,2	-	-	-	-	-	-
всего	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Литература: Фаворина Ю. И. Деревня и её хозяйство // Наше хозяйство. – 1924. – № 4 (21). – С. 7, 12, 15; Статистический ежегодник Рязанской губернии за 1923 - 1924 гг. – Рязгостиполитография, 1925. – С. 213; Фаворина Ю. И., Подшебякин Е. М. Итоги весеннего опроса крестьянских хозяйств Рязанской губернии в 1928 г. - Рязань, 1928. – С. 26 (проценты подсчитаны автором).

Таблица 7. Группировка крестьянских хозяйств губернии по рабочему скоту и коровам в период 1917-1928 гг., %

Показатели групп хозяйств	Северный район, на 100 хозяйств приходится							Южный район, на 100 хозяйств приходится						
	1917 г.	1919 г.	1920 г.	1922 г.	1924 г.	1925 г.	1928 г.	1917 г.	1919 г.	1920 г.	1922 г.	1924 г.	1925 г.	1928г.
по количеству лошадей:														
безлошадные	41,02	40,72	34,34	44,22	40,99	40,2	37,73	39,74	29,28	33,97	49,56	44,23	46,79	38,27
с 1 лошадью	42,04	50,69	56,06	50,28	53,82	54,74	52,12	34,15	60,06	60,75	47,85	51,72	49,95	53,89
с 2 лошадьми	12,49	7,49	8,64	5,01	4,83	4,68	9,11	19,57	9,75	4,99	2,46	3,83	3,1	7,28
с 3 лошадьми	3,25	0,86	0,79	0,38	0,3	0,32	1,04	4,94	0,79	0,27	0,11	0,2	0,12	0,56
с 4 и >— п—	1,2	0,24	0,17	0,11	0,06	0,06	-	1,6	0,12	0,02	0,02	0,02	0,04	-
по количеству коров:														
бескоровные	-	20,76	16,17	21,24	20	17,48	19,27	-	26,42	24,76	35,62	29,4	29,85	25,4
с 1 коровой	-	65,99	71,66	66,77	62	64,04	66,2	-	71,32	72,16	60,88	65,2	65,83	69,06
с 2 коровами	-	11,65	11,14	10,92	16	16,18	12,61	-	2,18	2,97	3,33	5,2	4,14	5,27
с 3 коровами	-	1,24	0,86	1,08	1,8	1,88	1,48	-	0,05	0,11	0,17	0,18	0,17	0,22
с 4 и >— п—	-	0,36	0,17	0,19	0,2	0,42	0,44	-	0,03	-	-	0,2	0,01	0,05

Литература и источники: Фаворина Ю. И. Деревня и её хозяйство (к вопросу о расслоении деревни) // Наше хозяйство. – № 4 (21). – 1924. – С. 9, 12, 13, 16; Статистический ежегодник Рязанской губернии за 1923-1924 гг. – Рязгостипо-литография, 1925. – С. 213; ГАРО. Ф. Р - 343. Оп. 1. Д. 2379.Л. 230 (проценты за 1924 - 1925 гг. подсчитаны автором).

Таблица 8. Группировка посевных групп в зависимости от обеспеченности членами семьи в период 1917-1924 гг., %

Группа дворов по посеву	Год	На 100 хозяйств приходится					
		с 1 членом	с 2 - 3 --"--	с 4 - 6 --"--	с 7 - 10 --"--	с 11- ю и более	итого
без посева	1917	10,5	24,05	37,8	22,86	4,79	100
	1919	14,94	29,89	39,96	14,09	1,12	100
	1924	16	44	30	9	1	100
0,1 - 1 дес.	1917	3,15	20,98	44,93	27,06	3,88	100
	1919	6,58	34,05	39,41	18,52	1,44	100
	1924	13	47	32	7	1	100
1,1 - 2 дес.	1917	1,55	14,82	43,42	33,72	6,49	100
	1919	1,24	22,74	48,92	23,26	3,84	100
	1924	1,1	31,3	53,9	13	0,7	100
2,1 - 4 дес.	1917	0,68	8,93	36,8	41,25	12,34	100
	1919	0,14	6,23	50,08	37,94	5,61	100
	1924	0,13	7,35	60	30,67	1,85	100
4,1 - 6 дес.	1917	0,47	6,05	31,23	45,67	16,58	100
	1919	0,1	0,57	22,96	60,72	15,65	100
	1924	0,29	1,73	27,9	62,6	7,48	100
6,1 - 8 дес.	1917	0,69	4,38	27,66	46,5	21,27	100
	1919	-	0,99	6,06	62,65	30,3	100
	1924	0,26	0,74	12,7	64	22,3	100
8,1 - 10 дес.	1917	-	4,28	20,49	45,53	29,7	100
	1919	0,24	1,66	3,33	42,28	52,49	100
	1924	0,8	0,8	4,1	45,5	48,8	100
10,1 - 13 дес.	1917	-	1,32	17,89	42	38,79	100
	1919	-	2,99	9,7	14,18	73,13	100
	1924	-	-	-	-	-	-
13,1 - 25 дес.	1917	0,9	1,77	13,26	32,45	51,62	100
	1919	-	-	5,26	3,51	91,23	100
	1924	-	-	-	-	-	100
> 25 дес.	1917	-	3,13	3,12	25	68,75	100
	1919	-	-	-	-	-	-
	1924	-	-	-	-	-	-

Литература: Статистический ежегодник Рязанской губернии за 1923-1924 гг. - Рязгостиполитография, 1925. – С. 210-212 (проценты за 1924 г. подсчитаны автором); Фаворина Ю. И. Деревня и её хозяйство (к вопросу о расслоении деревни) // Наше хозяйство. – 1924. – № 4 (21). – С. 10.

Таблица 9. Группировка крестьянских хозяйств (%) в Рязанской губернии по численности семьи в период 1917-1924 гг.

Число хозяйств	Северный район			Южный район		
	1917 г.	1919 г.	1924 г.	1917 г.	1919 г.	1924 г.
с 1 членом семьи	2,2	2,62	2,71	2,09	2,22	2,99
с 2 - 3 членами семьи	12,14	15,96	20,25	12,89	15,86	19,85
с 4 - 6 членами семьи	37,27	41,85	46,96	36,93	40	46,16
с 7 - 10 членами семьи	36,93	32,48	26,66	36,11	33,92	27,45
с 11 и > членами семьи	11,46	7,09	3,28	11,98	8	3,55
всего, %	100	100	100	100	100	100

Литература: Фаворина Ю. И. Деревня и её хозяйство (к вопросу о расслоении деревни) // Наше хозяйство. – 1924. – № 4 (21). – С. 8, 13; Статистический ежегодник Рязанской губернии за 1923-1924 гг. – Рязгостиполитография, 1925. – С. 194.

Таблица 10. Изменение крестьянских хозяйств в Рязанской губернии в период 1917-1928 гг. (по обеспеченности посевными площадями)

Посевные группы	1917 г.		1920 г.		1922 г.		1923 г.		1924 г.		1925 г.		1928 г.	
	число хозяйств, тыс.	%	число хозяйств, тыс.	%	число хозяйств, тыс.	%	число хозяйств, тыс.	%	число хозяйств, тыс.	%	число хозяйств, тыс.	%	число хозяйств, тыс.	%
без посева	43,73	10,1	11,46	2,7	8,55	1,91	6,84	1,49	5,09	1,07	6,17	1,27	6,77	1,55
0,1 - 1 дес.	66,25	15,3	85,73	20,2	96,2	21,5	82,65	18,01	81,4	17,1	90,37	18,6	65,1	14,42
1,1 - 2 дес.	96,56	22,3	121,38	28,6	133,86	29,9	121,73	26,5	124,7	26,2	133,6	27,5	102	22,6
2,1 - 3 дес.	58,02	13,4	74,27	17,5	70,29	15,7	96,6	21,1	101,4	21,3	109,8	22,6	94,78	20,93
3,1 - 4 дес.	58,46	13,5	73,85	17,4	69,84	15,6	67.07	14,6	73,3	15,4	66,56	13,7	72,4	16,04
4,1 - 6 дес.	54,13	12,5	44,56	10,5	48,8	10,9	61,06	13,3	66,1	13,9	58,9	12,1	76,9	17,04
6,1 - 8 дес.	26,85	6,2	10,61	2,5	15,22	3,4	16,98	3,7	18,6	3,9	15,57	3,2	24,2	5,36
8,1 - 16 дес.	15,15	3,5	1,82	0,43	4,88	1,09	5,97	1,3	5,4	1,13	5	1,03	9,22	2,04
>16 дес.	13,85	3,2	0,72	0,17	-	-	-	-	-	-	-	-	0,09	0,02
всего	433	100	424,3	100	447,7	100	458,9	100	476	100	485,86	100	451,46	100

Источники и литература: ГАРО. Ф. Р - 343. Оп. 1. Д. 2379. Л. 229; Смирнов В. Ф. Сельское хозяйство Рязанской губернии к началу 1924 -1925 г. – Рязань. – Гостиполитография, 1925. – С. 59 - 60; Фаворина Ю. И., Подшебякин Е. М. Итоги весеннего опроса крестьянских хозяйств Рязанской губернии в 1928 г. – Рязань, 1928. – С. 26 (число хозяйств и проценты подсчитаны автором).

Таблица 11. Баланс хлебо - фуража по уездам в 1925 г.

Уезд	Приход		Расход				Баланс хлебо - фуража, тыс. пуд.
	средняя урожайность, пуд./дес.	валовой сбор, тыс. пуд.	семенной фонд, тыс. пуд.	на питание населения, тыс. пуд.	на корм скоту, тыс. пуд.	всего	
Зарайский	40	2699,9	623,8	2156,9	333	3113,7	- 413,8
Касимовский	36,4	1776,7	397,7	1189,8	267,6	1855,1	- 78,4
Рапенбургский	29,7	5125,6	1591,8	4079,6	928,7	6600,1	- 1474,5
Ряжский	37	6749,6	1603,8	4452,9	1151,2	7207,9	- 458,3
Рязанский	31,8	5967,7	1740,4	7457	972,8	10170,2	- 4202,5
Сасовский	35,1	5911,3	1517	5432,4	1543,7	8493,1	- 2581,8
Скопинский	24,1	4018,9	1831,7	5474,6	1318,7	8625	- 4606,1
Спасский	39,8	2792,8	649	2752,5	437,2	3838,7	- 1045,9
По губернии	34,2	35042,5	9955,2	32995,7	6952,9	49903,8	- 14861,3

Литература: Краткий экономический очерк Рязанской губернии и биржа и рынок за 1924-1925 год //под ред. Э. Э. Гессе. – Рязгостиполитография, 1926. – С. 17-21; ГАРО. Ф. Р- 343. Оп. 1. Д. 2379. Л.221.

Таблица 12. Суммарный баланс зерновых хлебов и картофеля по уездам в 1925 г.

Уезд	Приход		Расход			Баланс картофеля, тыс. пуд.	Баланс картофеля в переводе на зерно, тыс. пуд.	Баланс хлебо-фуража, тыс. пуд.	Суммарный баланс, тыс. пуд.
	чистый сбор картофеля, тыс. пуд.	семенной фонд, тыс. пуд.	на питание населения, тыс. пуд.	на корм скоту, тыс. пуд.	всего, тыс, пуд.				
Зарайский	4494,3	735,9	2164,8	473,8	2638,6	+ 1855,7	+ 463,9	- 413,8	+ 50,1
Касимовский	3226.5	686,7	1880,5	640,3	2520,8	+ 705,7	+ 176,4	- 78,4	+ 98
Раненбургский	5826,6	1568,6	4107,3	588,1	4695,4	+ 1131,2	+ 282,8	- 1474,5	- 119,17
Ряжский	7544,9	2035,1	4479,1	749,7	5228,8	+ 2316,1	+ 579	- 458,3	+ 120,7
Рязанский	10229,9	2610,2	7474,1	1438,6	8912,7	+ 1317,2	+ 329,3	- 4202,5	- 3873,2
Сасовский	10039,4	2727,7	5460,6	1728,6	7189,2	+ 2850,2	+ 712,5	- 2581,8	- 1869,3
Скопинский	6312	2263	5496,8	799,1	6295,8	+ 16,2	+ 4,1	- 4606,1	- 4602
Спасский	6767,1	1605,2	2765	996,8	3761,8	+ 3005,3	+ 751,3	- 1045,9	- 294,
По губернии	54440,7	14232,4	33828,2	7415	41243,2	+ 13197,5	+ 3299,3	-14861,3	- 11562

Примечание: при расчёте баланса картофеля учитывались полевые и усадебные земли

Литература и источники: Краткий экономический очерк Рязанской губернии и биржа и рынок за 1924-1925 год // под ред. Э. Э. Гессе. – Рязгостиполитография, 1926. – С. 21-23; ГАРО. Ф. Р - 343. Оп. 1 Д. 2379. Л. 221. (таблица составлена автором).

РЯЗАНСКИИ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 94(47)091.7+94(410)
ББК 63.3(0)62,194

ВСЕОБЩАЯ ИСТОРИЯ

ПОЗИЦИЯ СОЮЗНИКОВ В ВОПРОСЕ ОТКРЫТИЯ ВТОРОГО ФРОНТА ПОСЛЕ ВСТУПЛЕНИЯ США ВО ВТОРУЮ МИРОВУЮ ВОЙНУ

О. А. Чуркина

В данной статье анализируются внешние и внутренние условия определения позиции Великобритании и США в вопросе открытия второго фронта на новом этапе войны. План действий союзников, выработанный в соответствии с условиями политической и стратегической обстановки, был утвержден на конференции руководителей двух стран в Вашингтоне 22 декабря 1941 г. – 14 января 1942 г. Согласно этому плану открытие второго фронта в Европе предполагалось в 1943 г. путем высадки крупных соединений англо-американских войск в наиболее подходящем для этого районе оккупированной немцами территории.

Ключевые слова
Вторая мировая война, проблема второго фронта, внешнеполитическая стратегия союзников, антигитлеровская коалиция, Вашингтонская конференция («Аркадия»)

С самого начала Второй мировой войны внешнеполитическая стратегия США и Великобритании объяснялась необходимостью сосредоточения основных усилий западных союзников против Германии. Этот вопрос, как правило, больших разногласий не вызывал. Меньше единства было в том, каким образом следует добиться этой цели. Открытие второго фронта воспринималось союзниками как одно из средств достижения поставленной цели. Второй фронт рассматривался как условие успешного ведения войны, как стратегия, которая должна была привести к быстрейшему разгрому противника. На этот счет у союзников было единое мнение. Разница во взглядах обнаружилась в вопросе выбора времени и места открытия второго фронта.

Сразу после нападения фашистских войск на СССР в июне 1941 г. премьер-министр Великобритании У. Черчилль и президент США Ф. Д. Рузвельт обещали И. Сталину всяческую поддержку в борьбе против их общего врага. Лидеры союзных государств заявили, что будет в максимальной степени активизирована воздушная война на Западе с тем, чтобы отвлечь с Востока часть германской авиации и одновременно завоевать господство в воздухе над Францией. Союзники готовы оказать СССР содействие во всем, что в их силах.

Пока США официально не вступили в

войну, проблема открытия второго фронта в англо-американских отношениях не была столь выражена. Переговоры о возможности открытия второго фронта велись только между Британским и Советским правительством. Результаты этих переговоров в дальнейшем повлияют на координацию усилий западных союзников после вступления США в войну.

Приняв во внимание заявление У. Черчилля о готовности помочь Советскому Союзу в сопротивлении германскому нашествию, правительство СССР поспешило предложить в 1941 г. английской стороне организовать немедленную ограниченную операцию-десант в Северную Францию.

Каждое правительство по-своему понимало высадку десанта: Советское правительство считало, что война на Восточном фронте, где гитлеровское руководство сосредоточило основную массу своих вооруженных сил, создавала благоприятные возможности для активизации действий западных союзников непосредственно на Европейском континенте. Также советское правительство видело в открытии второго фронта именно в Европе выполнение обещания, данного Великобританией после нападения фашистской Германии на СССР. Английское правительство, заботясь о своей безопасности, рассматривала высадку десанта как неоправданную трату людских сил и вооружения. Как писал премьер-министр Великобритании У. Черчилль в воспоминаниях о войне: «…Англия еще не готова сделать столь серьезный шаг по ряду причин. В месте высадки необходимо обеспечить не только господство на море, но и господство в воздухе… Основой успешной высадки любого десанта при наличии сильного сопротивления неприятеля должно быть наличие огромной армады специально сконструированных десантных судов, прежде всего самоходных танковых барж. Для создания этой армады, как это было и будет показано, я давно прилагал все свои усилия. Даже небольшая армада не могла быть готова ранее лета 1943 года, а достаточно мощная армада, как это теперь общепризнано, не могла быть создана ранее 1944 года. В описываемый период, осень 1941 года, мы не обладали господством в воздухе над оккупированной противником территорией... Десантные суда еще только строились. У нас в Англии даже не было армии, столь же крупной, столь же хорошо обученной и столь же хорошо оснащенной, как та, с которой мы должны были столкнуться во Франции» [2, с. 113].

Оценив военную обстановку, сложившуюся на тот момент в мире, английский премьер-министр не мог дать положительный ответ Сталину на призыв открыть второй фронт в Европе в 1941 г. Тем не менее, в июне 1941 года, в первые дни Великой Отечественной войны, состоялось три беседы между послом Великобритании в СССР Р. Криппсом и наркомом иностранных дел СССР В. М. Молотовым. В результате проделанной ими работы 12 июля состоялось подписание «Соглашения между правительствами СССР и Великобритании о совместных действиях в войне против Германии». Данное «Соглашение» стало первым документом о взаимной помощи между Советским Союзом и Англией, который свидетельствовал о заинтересованности обеих сторон в установлении союзнических отношений. Впоследствии Советское правительство неоднократно ссылалось на это «Соглашение», пытаясь побудить британскую сторону дать согласие на открытие второго фронта в Европе.

После провала гитлеровского наступления на Москву английское правительство стало более реалистично оценивать место СССР в антигитлеровской коалиции. Признавая решающую роль Советского Союза в войне с гитлеровской Германией, У. Черчилль писал И. В. Сталину 11 февраля 1942 г.: «Нет слов, чтобы вы-

разить восхищение, которое мы все испытываем от продолжающихся блестящих успехов Вашей армии в борьбе против германского захватчика. И я не могу удержаться от того, чтобы не послать слово благодарности и поздравления по поводу всего того, что делает Россия для общего дела» [6, с. 49].

Совпавшее с советским контрнаступлением под Москвой нападение Японии на США и на британские военно-морские базы на Дальнем Востоке и в Юго-Восточной Азии существенным образом обострило международную ситуацию. Возник новый очаг войны, где США и Великобритания терпели одно поражение за другим.

7 декабря 1941 г. Япония начала военные действия против США и Великобритании. На другой день США, Китай и Великобритания объявили войну Японии. Президент США Ф. Рузвельт активно поддержал линию Чан Кайши на вовлечение Советского Союза в войну с Японией. Советское посольство в Вашингтоне еще 6 декабря сообщало: «Характерно, что американцы наше участие на их стороне в случае конфликта союзников с японцами считают делом решенным» [1, Д. 2472. Л. 107 – 109].

Судя по всему, Ф. Рузвельт хотел бы вовлечь СССР в переговоры на Дальнем Востоке с целью показать Японии, какие государства готовы совместно выступить против нее.

8 декабря 1941 г. глава китайского правительства Чан Кайши обратился к советскому послу А. С. Панюшкину с просьбой немедленно сообщить И. В.Сталину его предложение об одновременном объявлении войны: США – Германии и Италии, а Советская Россия – Японии. Чан Кайши заявил, что Китай также объявил войну Германии и Италии. Одновременно он предложил заключить антияпонский военный союз во главе с США.

На первый взгляд, предложение Чан Кайши было логичным: Китай объявлял войну Германии и Италии, а СССР – Японии. Но фактически, Китаю не пришлось бы воевать с Германией, а тем более с Италией, тогда как Советский Союз открывал бы для себя новый фронт с Японией, второй фронт именно в тот период, когда гитлеровские войска приближались к Москве.

В момент, когда СССР вел тяжелую войну с Германией, и почти все силы были сосредоточены против Германии, включая половину войск с Дальнего Востока, было бы неразумным и опасным для СССР объявить теперь состояние войны с Японией и вести войну на два фронта. Это ослабило бы советское сопротивление германской агрессии и привело бы к усилению держав оси в ущерб СССР и всем его союзникам.

12 декабря 1941 г. И. В. Сталин направил ответное послание на предложение Чан Кайши от 8 декабря, в котором отметил, что «антияпонский фронт на Тихом океане, равно как и антияпонский фронт в Китае» являются участком общего фронта государств, воюющих против агрессоров. Но «антигерманский фронт, – подчёркивалось в послании, – имеет решающее значение». «Основную тяжесть войны против Германии несет СССР. Победа СССР на антигерманском фронте будет означать победу Англии, США, Китая против государств оси. ... Я прошу Вас поэтому не настаивать на том, чтобы СССР немедля объявил войну Японии. Конечно, Советскому Союзу придется воевать с Японией, так как Япония, безусловно, нарушит пакт о нейтралитете, и к этому надо быть готовым» [1, Д. 2473. Л. 131 – 134].

В тот же день посол Панюшкин вручил Чан Кайши текст послания Сталина. В ответном послании от 18 декабря Чан Кайши согласился с точкой зрения Москвы о нецелесообразности «немедленно объявлять войну Японии» [1, Д. 2472. Л. 128].

Таким образом, Сталин не желал обо-

стрять отношения с Японией, имея с ней мирный договор, который соблюдался обеими сторонами. Пожелав успеха США, он давал понять, что в настоящее время не готов к участию в войне на, как он выразился, Тихом океане, то есть в зоне интересов Соединенных Штатов.

Вступление во Вторую мировую войну Соединенных Штатов Америки создало реальную возможность для практического разрешения вопроса второго фронта. Позиция двух союзных государств США и Великобритании диктовала необходимость организации встречи для обсуждения совместной стратегии ведения войны.

Встреча проходила в Вашингтоне с 22 декабря 1941 г. по 14 января 1942 г. В ходе переговоров руководители стран-союзниц изложили свои соображения по поводу ведения союзниками войны на 1942 – 1943 гг. и выбора времени и места открытия второго фронта.

Еще во время восьмидневного перехода через Атлантику У. Черчилль подготовил три документа в виде памятных записок начальникам штабов, в которых изложил свои соображения по поводу ведения союзниками войны на 1942 – 1943 гг. В первом документе под названием «Атлантический фронт» выдвигались задачи англо-американских вооруженных сил на 1942 г. Согласно этому документу, основной целью в компании 1942 г. должна быть оккупация английскими и американскими войсками всего побережья Африки и Ливана. В Западной Европе снова не предполагалось никаких военных действий союзников.

Во втором документе рассматривались мероприятия, которые предполагалось осуществить для восстановления господства союзников на Тихом океане к середине 1942 г.

В третьем документе под заголовком «Кампания 1943 г.» конечной целью объявлялось освобождение Европы путем высадки крупных соединений англо-американских войск в наиболее подходящем для этого районе оккупированной немцами территории. Осуществление этой операции намечалось на лето 1943 г. [3].

Эти документы были переданы Ф. Рузвельту в качестве меморандума 18 декабря 1941 г. Позднее У. Черчилль в своих мемуарах писал: «В настоящий момент фактором первостепенной важности в ходе войны являются провал планов Гитлера и его потери в России...Теперь же вместо предполагавшейся легкой и быстрой победы ему предстоит в течение всей зимы выдерживать кровопролитные бои, которые потребуют огромного количества вооружения и горючего. Ни Великобритании, ни Соединенным Штатам не придется играть какую-нибудь роль в этом деле, за исключением того, что мы должны обеспечить точную и своевременную отправку обещанных нами материалов. Только таким путем мы сможем...включить мощные усилия русских в общий ход войны» [7, с. 186].

Таким образом, проанализировав указанные документы, можно сделать вывод о том, что У. Черчилль сосредоточил свое внимание на решении задач в зонах Северной Африки, Среднего Востока и Тихого океана. Открытие второго фронта в Европе предполагалось лишь в 1943 г. Такая позиция «обязала американцев отдать предпочтение стремлению англичан предотвратить предполагаемую угрозу германского вторжения через Средиземное море, а не обороне Советского Союза, которому могла быть оказана эффективная помощь только крупным наступлением на Западе» [8, p. 91].

Встреча У. Черчилля и Ф. Рузвельта проходила с 22 декабря 1941 г. по 14 января 1942 г. за закрытыми дверями. Этот период вошел в историю под название Вашингтонская конференция или конференция «Аркадия» [4].

Англичане предложили следующую повестку для:

1) главные цели объединенной стра-

тегии;

2) конкретизация пункта 1 путем разработки срочных военных мероприятий, включая перегруппировку сил;

3) распределение объединенных сил в соответствии с пунктом 1;

4) принятие на основе пункта 1 долгосрочного плана;

5) создание объединенного аппарата для осуществления пунктов 2, 3, 4 [5].

22 декабря состоялась первая встреча между Ф. Рузвельтом и У. Черчиллем.

После вступления США и ряда других государств во вторую мировую войну, естественно, встал вопрос об официальном оформлении военного сотрудничества стран, боровшихся против агрессивного блока. Таким актом явилось подписание 1 января 1942 г. в Вашингтоне Декларации 26 государств, известной как Декларация Объединенных Наций.

Согласно Декларации, двадцать шесть государств стали официально союзниками в войне. Была создана мощная коалиция государств, воевавших против блока фашистских агрессоров, которое получило название «объединенные нации».

Так же на конференции был принят общий план ведения союзниками войны. Следуя плану, в 1942 г. союзники должны были осуществить «сжатие кольца» вокруг Германии по линии Архангельск, Черное море, Анатолия, северное побережье Средиземного моря и западное побережье Европы.

Что касается действий союзников в Европе в 1942 г., то в плане предусматривались лишь следующие мероприятия:

А) постоянно усиливающиеся бомбардировки территории Германии английской и американской авиацией;

Б) содействие наступлению советских войск всеми имеющимися средствами;

В) блокада;

Г) поддержка сил Сопротивления в оккупированных странах и организация там диверсионно-подрывной деятельности.

Под «содействие наступлению советских войск» имелось в виду только осуществление англо-американских военных поставок Советскому Союзу.

Таким образом, Вашингтонская конференция показала, что основной целью в кампании 1942 г. для Великобритании и США должна была стать оккупация английскими и американскими войсками всего побережья Африки и Ливана. Также на первый план выходили мероприятия, которые предполагалось осуществить на Тихом океане к середине 1942 г.

Определение лидерами двух стран-участниц антигитлеровской коалиции приоритетных театров военных действий, на которых предполагалось координировать усилия, было продиктовано интересами США и Англии, желающих укрепить свои позиции в данных регионах. Английская сторона стремилась к контролю над всем Североафриканским побережьем от Туниса до Египта, что могло бы обеспечить, если это позволит положение на море, свободный проход через Средиземное море к Ливану и Суэцкому каналу. То есть цель заключалась, таким образом, в обеспечении прохода по Средиземному морю к громадным британским колониям в восточной части Африки и в Азии. Что касается тихоокеанского региона, то здесь на первое место выходили интересы США, продиктованные желанием восстановить там свое господство, на которое посягнула Япония.

Что касается позиции западных союзников в вопросе открытия второго фронта после вступления США в войну, то в основу действий стран-участниц антигитлеровской коалиции лег принцип тщательного анализа возможных вариантов решения этой проблемы. Этот принцип соответствовал условиям политической и стратегической обстановки. Во-первых, фашистская Германия была наиболее опасным конкурентом английских и американских монополий. От этого конкурента они стремились избавиться в

первую очередь. Во-вторых, гитлеровская Германия являлась центром, связующим звеном фашистского блока. Разгром этого центра решительным образом определял поражение всей противостоявшей коалиции.

Принимая это во внимание, союзники понимали, что открытие второго фронта должно стать решающим фактором в решении вышеперечисленных задач. И самое главное для союзников – не ошибиться с выбором места и времени. Поэтому, проанализировав все возможности, западные союзники не стали планировать открытие второго фронта в Европе в 1942 г. Этот срок откладывался еще на год, и в 1943 г. предполагалось осуществить высадку крупных соединений англо-американских войск в наиболее подходящем для этого районе оккупированной немцами территории.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. АВП РФ (Архив внешней политики Российской Федерации). Ф. 059. Оп. 1. П. 363.

2. Вторая мировая война в воспоминаниях Уинстона Черчилля, Шарля де Голля, Кордалла Хэлла, Уильяма Леги, Дуайта Эйзенхауэра / Сост. Е. Я. Трояновская. – М., 1990.

3. Дипломатическая история открытия второго фронта в Европе. 1941-1945гг.: Документальный обзор //Международная жизнь. – 1961. – № 8. – С. 68-78.

4. Кулиш. В. М. Раскрытая тайна: Предыстория второго фронта в Европе. – М., 1965.

5. Мэтлофф М., Снэлл Э. Стратегическое планирование / Пер. с англ. – М., 1957.

6. Переписка Председателя Совета Министров СССР с президентами США и премьер-министрами Великобритании во время Великой Отечественной войны 1941-1945 гг. Сборник документов в 2-х тт. / М-во иностр. дел СССР; [Предисл. А. Громыко]. – Т.1. – М, 1973.

7. Черчилль У. Вторая мировая война / Под ред. А. С. Орлова: в 3 кн. – Кн. 1. Т. 1. – М., 1991.

8. Higgins T W. Churchill and the Second Front 1940-1943. – N. Y., 1957.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА



УДК 94(470)+94(5)
ББК 63.3(0)64-61+63.3(2)64-6

ВСТРЕЧА ЛИДЕРОВ АЗИАТСКО-ТИХООКЕАНСКОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА (АТЭС) В БРУНЕЕ В 2000 ГОДУ

Кандидат исторических наук Б. В. Сафронов

В статье рассматриваются вопросы, стоявшие в центре внимания на Форуме АТЭС, проходившем в султанате Бруней в ноябре 2000 года. Этот саммит был посвящен проблемам глобализации, принятия конкретных мер по открытию рынков и либерализации торговли и инвестиций в регионе, отношениям с ВТО, развития электронной торговли, проблемам энергетики и влиянии на рынок цен на нефть.

Также рассматриваются вопросы внутреннего взаимодействия между лидерами стран сообщества и попытка разрешить проблему участия в сообществе КНДР.

Ключевые слова
Форум, декларация, коммюнике, электронная торговля, либерализация, индивидуальные планы действий, «открытый регионализм», интеграция, мировая экономика

12-16 ноября 2000 года в Бандар-Сери -Бегаване – столице Брунея состоялся очередной форум АТЭС. В рамках Форума прошла Двенадцатая встреча министров иностранных дел и министров торговли и 8-ой саммит лидеров стран и территорий АТЭС.

Участники министерской встречи в своем коммюнике, опубликованном 13 ноября 2000 года, заявили:

- о своей приверженности к выполнению Богорских целей;
- открытому регионализму;
- поддержали тезис о примате системы многосторонней торговли.

В ходе министерской встречи состоялись презентации Индивидуальных планов действий (ИПД) представленные Китаем, Индонезией, Мексикой, Перу, Сингапуром, Тайванем и Таиландом.

Министры одобрили ежегодный доклад Экономического комитета за 2000 год, а также доклад комитета по вопросу о влиянии повышения цен на нефть на экономики АТЭС. Комитету поручено продолжить изучение этого вопроса.

Министры поручили рабочей группе по энергетике продолжить осуществление программ по улучшению функционирования рынков эффективности и сбережению энергии, развитию использования возобновляемых источников энергии изучению потенциала альтернативных способов транспортировки топлива с целью смягчения давления на рынок нефти.

14 ноября 2000 года на встрече лидеров присутствовали: премьер-министр Австралии Джон Говард, султан Брунея Хаджи Хассанал Болкнах, президент Чили Рикардо Лагос, министр иностранных дел

Канады Джон Мэнли, председатель Китая Цзян Цземинь, главный исполнительный министр Гонгонга Тунг Чи Хва, президент Индонезии Абдуррахман Вахид, премьер-министров Японии Иосиро Мори, президент Республики Корея Ким Дэ Чжун, премьер-министр Малайзии Мохатхир Мохамад, президент Мексики Эрнесто Седильо, премьер-министр Элен Кларк, президент Перу Альберто Фухимори, президент Филиппин Джозеф Эстрада, президент России Владимир Путин, премьер-министр Сингапура Го Чок Тонг, представитель Китайского Тайбея Пернг Фаи-Нан, премьер-министр Чуан Ликпай, президент США Б. Клинтон, заместитель премьер-министр Вьетнама Нгуен Мань Ква.

Была принята Декларация «АТЭС берется за дело всерьез» (APEC means business) [1]

1) Лидеры:

- собрались рассмотреть вызовы нового тысячелетия;

- подтвердить уверенность видения АТЭС как сообщества открытого и взаимозависимого;

- расти вместе в глобальном рынке;

- обеспечить процветание наших народов.

2) Подтвердили решимость к приверженности достижения Богорских целей в соответствии с Осакской программы действий.

3) Мы сохраняем нашу приверженность рыночной экономике.

4) Экономический кризис преодолевается и не меняет нашей решимости продолжать нашу политику.

5) Мы призываем принять соответствующие меры для обеспечения стабильности цен на нефтяном рынке.

6) Мы полны решимости продолжить усилия по дальнейшему росту интегрирования в мировую экономику.

Управление глобализацией

7) Мы убеждены, что движение в направлении глобальной интеграции имеет наибольшие возможности для достижения более высокого уровня жизни и благополучия в наших странах, несмотря на все трудности.

8) Мы просим наших министров и должностных лиц, чтобы программы сотрудничества были четко направлены и сориентированы на достижение практических результатов, которые помогут нашим народам.

9) Мы преисполнены решимости продолжить работу в международных форумах в целях содействия формированию глобальной экономики и обеспечить более безопасную и стабильную финансовую среду, как для развитых, так и для развивающихся экономик.

10) Кризис преподал нам урок необходимости проведения структурных реформ и открытости рынка, а также важность реализации рациональной экономической политики.

11) Мы поручаем нашим министрам предпринять новые усилия по разработке стратегии управления, чтобы сделать структурные изменения более эффективными в сфере финансового и корпоративного секторов.

12) Мы отмечаем важность работы министров финансов по укреплению потенциалов в этих областях и достигнутый прогресс в расширении работы в развитии навыков регуляции финансов, страхования, в реформах законодательства о несостоятельности и раскрытия финансовой информации, обмене опытом по ключевым вопросам.

Создание новых возможностей

13) Революция в области информационных и коммуникационных технологий приводит к резкому развитию глобальной экономики:

- новые формы рынков;

- высокий уровень производительных сил;

- новые требования к знаниям;

- развития предпринимательства и инноваций.

14) Мы воодушевлены тем, что предприятия и отдельные лица, также могут извлечь пользу из новой экономики, не-

смотря на имеющиеся проблемы.

15) Наше видение заключается в подготовке каждой из наших стран к использованию технической революции. Мы заявляем о новой стратегии, которая окажет глубокое влияние на улучшение жизни нашего общества на годы вперед. Мы обязуемся разработать и осуществить программу, которая позволит каждой экономике иметь индивидуальный или общинный доступ к услугам, предоставляемым через Интернет к 2010 году.

16) Мы признаем, что это потребует развития инфраструктуры человеческого потенциала и технологий, которые сейчас находятся в стадии становления. Это потребует режима открытой и ориентированной на рынок политики, которая может привлечь бизнес и инвестиции в сотрудничество с университетами, учебными и исследовательскими учреждениями колледжей и школ.

17) Мы обязуемся работать в партнерстве с широким спектром бизнес-сообщества в области образования и профессиональной подготовки. В качестве первого шага Бруней и КНР организуют совещание по этим вопросам в Китае в 2001 году.

18) Мы начали широкую программу действий для новой экономики, в которую входят программы по использованию достижений в области информационных технологий для повышения производительности и стимулирования экономического роста и расширения услуг. Программа включает в себя:

- способы содействия правовой политической обстановки и созданию потенциала, чтобы помочь создать основу для укрепления рынков электронной торговли, инфраструктуры знаний и навыков и предоставлять достойный и эффективный доступ к средствам связи и Интернет.

Мы поручаем нашим министрам разработку такой программы в 2001 году, мы приветствуем вклад ДКС в решение этих вопросов.

19) Мы отмечаем, что АТЭС достигла значительного прогресса в укреплении рынков развития человеческих ресурсов и содействия развитию малых и средних предприятий, развитию электронной коммерции.

20) Мы приветствуем решение Японии о выделении 15 миллионов долларов для развития цифровых технологий и преодоления цифровой пропасти между странами.

21) Мы уделяем особое внимание подготовке наших молодых людей для решения предстоящих задач и согласны, что информационные технологии должны стать основой для обучения и преподавания. Мы поддерживаем программы АТЭС:

- повышения квалификации преподавателей;

- создания прочного управления образованием;

- поддерживаем инициативы Ассоциации университетов Тихоокеанского бассейна по развитию дистанционного обучения.

Мы приветствуем прогресс, достигнутый в укреплении сетей информации о болезнях, и в будущем году предлагаем разработать стратегию борьбы с инфекционными заболеваниями.

Укрепление многосторонней торговой системы.

22) Многосторонняя торговая система имеет важное значение в 21 веке для нашего успеха и процветания.

23) Мы подтверждаем, что существует необходимость в срочном порядке начать новый раунд переговоров ВТО.

24) Мы поручаем нашим министрам достичь ощутимого прогресса в переговорах:

- по сельскому хозяйству;

- промышленным тарифам;

- ввести мораторий на применение таможенных пошлин на электронное вещание;

- важности избегания ненужных мер по ограничению использования развития электронной торговли;

- поддерживаем создание специальной аналитической целевой группы в ВТО, которая будет рассматривать: какие правила ВТО должны быть созданы по разви-

тию электронной коммерции.

25) Мы высоко оцениваем меры по укреплению доверия принятые в рамках ВТО, в том числе по доступу на рынки для наименее развитых стран и тех которые касаются озабоченности по поводу недостаточности инициатив в этом направлении.

26) Для увеличения импульса к запуску нового раунда переговоров мы приветствуем прогресс, достигнутый в разработке стратегического плана АТЭС по созданию потенциала для осуществления соглашений ВТО.

27) Мы приветствуем существенный прогресс, достигнутый за прошедший год, на переговорах о присоединении к ВТО Китая и призываем к быстрому завершению переговоров о его присоединении к этой организации, и также поддерживаем быстрое присоединение к ВТО Китайского Тайбея, России и Вьетнама.

28) Мы отмечаем недавние события по заключению региональных торговых соглашений в АТР. Мы согласны с тем что, региональные и двусторонние торговые соглашения должны служить в качестве строительных блоков для многосторонней либерализации в рамках ВТО. Поэтому мы утверждаем, что эти механизмы должны соответствовать архитектуре АТЭС и поддерживать цели АТЭС.

Создание АТЭС имеет большое значение.

29) Народы АТЭС являются наиболее ценным активом АТЭС. Мы считаем:

- процессы, происходящие в организации должны быть открытыми и прозрачными;
- опираться на таланты и творческий потенциал людей;
- поддерживаем дальнейшее участие в информационном-пропагандистском имидже АТЭС;
- развитие для содействия их связей с группами, которые разделяют наши цели.

30) Мы с удовлетворением отмечаем расширение участия женщин в программах АТЭС и мероприятия по усилению их участия в организации.

31) Значительная часть работы АТЭС является инвестицией в будущее, и мы работаем по созданию новых программ, направленных на получение нашими народами прямых выгод уже полученных от наших предыдущих программ в области доступа к информации, мобильности людей и движения товаров услуг и инвестиций в регионе.

32) Наши индивидуальные планы действий остаются наиболее важным механизмом для прокладки наших индивидуальных путей достижения Богорских целей. Мы хотим убедиться, что планы действий прозрачны, конкретны, всеобъемлющие, и доведены до бизнеса и общественности, и с этой целью создаем электронную систему, которая будет постоянно обновляться и совершенствоваться в последующие годы.

33) Мы призываем бизнес-сообщества для использования нового сайта BizAPEC в качестве инструмента для поиска новых возможностей в регионе для содействия их торговле и коммерции.

34) Мы считаем, что АТЭС ЭКОТЕК при посредничестве сайта является важным дополнением к нашему электронному взаимодействию в сообществе путем предоставления прозрачности и показывает механизм эффективности нашей программы экономического и технического сотрудничества.

35) Мы по-прежнему будем уделять первостепенное внимание на облегчение потока товаров и услуг и сокращение расходов на международные операции в интересах бизнеса и общественного потребления. Прогресс в этой области особенно полезен для малых и средних предприятий. Мы поручаем нашим министрам продолжить работу по упрощению и гармонизации наших таможенных процедур, стандартов и соответствия в качестве двух приоритетных областей. Чтобы обеспечить более прочную основу для будущей работы по совершенствованию упрощения мы призываем интенсифицировать усилия министров по подготовке свода

принципов по упрощению торговых процедур в торговле в 2001 году на основе комплексного похода с тем, чтобы снизить затраты ведения бизнеса в регионе.

36) Будущее принадлежит молодежи. Мы: - делаем инвестиции в поощрении их усилий сохранять богатое культурное наследие в регионе;

- развития их навыков и знаний;

- поддерживаем программы для содействия развитию молодежи в этом году.

37) Мы придаем нашему заявлению ряд дополнительных директив для министров и должностных лиц для реализации программы действий для новой экономики.

Главная проблема, обсуждавшаяся в рамках Форума это проблема глобализации. Было констатировано, что это объективный процесс развития современного мира. О проблемах глобализации говорил в своем выступлении на саммите премьер-министр Австралии Джон Говард: «страны, пошедшие по пути торговой глобализации «на многие кварталы» обогнали тех, кто прячется за торговые барьеры. У этих стран более высокие темпы экономического роста у них ниже уровень бедности Они более богаты и сильны и могут оказывать большую поддержку своим гражданам» [2]. Австралия на саммите провела переговоры с Сингапуром по поводу создания соглашения о свободной торговле.

Выступая перед деловыми кругами, приехавшими на саммит президент США Б. Клинтон, высказался за дальнейшую торговую либерализацию «стремление региона к открытым рынкам есть «способ поднять жизненные стандарты и понизить бедность всех стран» [3].

Об опасностях, которые несет глобализация, говорил в своем выступлении председатель КНР Цзян Цземинь, и в тоже время он подчеркнул роль бизнеса в развитии организации: «Тема этого саммита АТЭС – вернуться к корням, оживить первоначальную повестку дня АТЭС… В прошлом году я сказал, что для углубления сотрудничества в АТЭС и достижения ощутимых результатов важно увеличить размах и глубину участия в нем бизнеса и дать бизнесу играть здесь активную роль. Члены АТЭС должны принять необходимые меры, чтобы подтолкнуть к этому компании у себя дома и в регионе – пусть активнее участвуют в различных проектах» [4].

От России на форуме присутствовали и приняли участие в его работе Президент РФ В. В. Путин, Секретарь Совета Безопасности С. Б. Иванов, министр экономического развития и торговли Г. О. Греф, заместители министра иностранных дел И. Д. Иванов и Лосюков А. П. Представителями России в ДКС были «Юкос», «Ростелеком», Межпромбанк.

Накануне встречи Россия передала в секретариат АТЭС свой ИПД, подготовленной с использованием электронной версии нового формата. На саммите В.В. Путин был приглашен выступить перед деловыми кругами общества. Кроме того состоялись его встречи с лидерами США, Японии, КНР, Республики Корея, Чили, Малайзии, Вьетнама, Брунея.

Президент Республики Корея Ким Дэ Чжуно выступил с инициативой о принятии КНДР в АТЭС на правах наблюдателя [5].

ПРИМЕЧАНИЯ

1. APEC Economic Liader's Declaranion Delivering to the Community // Brunei Darussalam – 2000. – 16 November.

2. Выступление премьер-министра Австралии на саммите АТЭС / http // political.narod.ru/ARCHIVE/ apec.htm

3. Выступление президента США Б. Клинтона на Деловом саммите АТЭС / http // asiapasific.harod.ru/countries/apr/good_year.htm

4. Выступление председателя КНР Цзян Цземиня на обеде Делового совета АТЭС / http://asiapasific.narod.ru/countries/apr/good_year.htm

5. Браславец А. А. Процесс становления Азиатско-Тихоокеанского сотрудничества(1989 -2002) // Россия и АТР. – 2008. – №1. – С.117-118.

ИНСТИТУТ ИСТОРИИ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ И ТЕХНИКИ ИМЕНИ С. И. ВАВИЛОВА
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАУК
г. МОСКВА

УДК 316.648:316.35
ББК 88.5
Социальная психология

психология

ДИНАМИКА ИМИДЖА НАУКИ В ОБЩЕСТВЕ (СЕРЕДИНА 20 В. – НАЧАЛО 21 В.)

Доктор психологических наук Е. А. Володарская

Статья посвящена анализу образа науки в российском обществе в середине 20 века и в настоящее время. Выделяются параметры сравнения взаимоотношения науки и общества: привлекательность научных профессий для молодежи; социальная ответственность ученого; преемственность профессии ученого; ценностные ориентации общества по отношению к науке; роль науки в создании престижа России; доверие и интерес к науке; дисциплинарная структура науки. Представлена динамика выделенных показателей.

Ключевые слова
Имидж науки, привлекательность науки, доверие к науке, интерес к науке, ценностные ориентации

Феномен науки выходит далеко за рамки научного сообщества. Наука всегда оказывала глубокое влияние на жизнь и мировосприятие людей. Интерес к науке со стороны общества служит мощным стимулом для ее развития. «Если бы этот интерес исчез, то наука должна была бы умереть. Без взаимного воздействия наука вряд ли могла бы развиваться, а общество, вероятно, стало бы деградировать», – указывал академик В. Энгельгард [1. С. 114]. Динамика интереса к научному знанию является общемировой проблемой, характеризующей систему взаимоотношений между обществом и наукой. Наука как феномен культуры общества имеет свой собственный понятийный аппарат, категориальные схемы и объяснительные принципы, общие для конкретной дисциплины и соответствующие определенному уровню развития научного знания. Но именно, будучи частью общественной жизни, ее неотъемлемым компонентом, наука как любое другое социальное явление выступает объектом восприятия, формирования мнения, отношения к ней. От понимания обществом основных направлений и результатов исследовательской деятельности, система суждений о которой не в полной мере соответствует научному объяснению, зависит научная политика государства и научный прогресс общества.

Проблему взаимоотношений отечественных науки и общества в исторической ретроспективе следует раскрыть через конкретизацию критериев сравнительного анализа.

Престижность науки, которая раскрывается через анализ результатов привле-

кательности научных профессий для молодежи. В конце 80-х гг. ученые виделись школьникам как личностно привлекательные, и достижение социального успеха связывалось с этой профессией [2]. Опрос о привлекательности научных профессий, проведенный в 1965 году среди школьников Новосибирска, показал, что среди интересных сфер науки, прежде всего – физика, математика, геология, химия, экономика, медицина, история, философия, биология, филология [3]. Высокий престиж научных профессий в 60-х годах 20 века выявлен в исследовании жителей Ленинграда, у которых первые места в списке из 80 профессий заняли: научный работник в области физики; инженер-радиотехник; научный работник в области медицины; инженер-геолог; научный работник в области математики; научный работник в области химии [4].

В настоящее время исследователями показано снижение престижа научной карьеры у молодежи. Наиболее убедительным свидетельством отношения населения к профессии традиционно считается ответ на вопрос о желании респондента, чтобы эту профессию выбрали его дети. По результатам исследования общественного мнения на вопрос «Вы хотели бы, чтобы Ваш ребенок стал ученым, занимался наукой?» положительно ответили 53% опрошенных, отрицательно – 33%, затруднились ответить – 14%, и, по мнению авторов, «нет оснований говорить о падении престижа научной профессии в глазах наиболее перспективных и продуктивных групп населения» [5. С. 50].

Согласно недавним исследованиям привлекательности науки в современном российском обществе в контексте анализа имиджа науки, выявлено, что наименее привлекательна наука для студентов. 65% опрошенных студентов не проявили желания профессионально заниматься научной деятельностью [6]. Оказалось, что с возрастом привлекательность науки снижается. Наиболее привлекательная наука для ученых естественных дисциплин, менее привлекательна наука – для ученых-гуманитариев. Интересно, что у ученых-естественников (единственных среди представителей научных дисциплин) имидж своей сферы лучше, чем имидж других областей. Выявленные корреляции указывают пути практического развития привлекательности науки через повышение информированности о научных достижениях, активизации персонального опыта исследовательской деятельности (что особенно актуально для студентов), усиления непосредственного общения с учеными, улучшения социального самочувствия. Эти меры могли бы положительным образом повлиять на желание субъект заниматься научной деятельностью.

Связь отношения к науке в зависимости от пола. В 60-е гг. 20 в. самую высокую оценку у юношей получила физика и математика, у девушек – химия и медицина, а самую низкую оценку получили экономика и филология. В начале нынешнего века выявилась разница в оценке предпочитаемых направлений развития науки в будущем: 80% девушек против 50% юношей указали на необходимость, в первую очередь, найти вакцину против СПИДа. Юноши больший интерес проявили по отношению телепортации и летающим автомобилям. Выделились различия и в оценке разных сфер науки. 84% юношей проявили интерес к точным наукам, а 49% девушек – к гуманитарным [6].

Факт феминизации научной сферы характерен для современного периода развития отечественной науки. По размерам и темпам феминизация нынешняя российская наука опережает другие страны, что проявляется в омоложении кадрового состава женщин-исследователей и в численном перевесе женщин-аспирантов по сравнению с мужчинами-аспирантами [7]. Рост числа женщин-ученых привел к тому, что научные дисциплины стали классифицировать в зависимости от соотношения в них мужчин и женщин:

«мужские» – физика, математика, технические науки; «женские» – социальные и гуманитарные науки, а также «нейтральные», куда входят химия и биология [8].

Преемственность профессии ученого как косвенный показатель ее престижа, проявляющийся в оценке престижности научного труда, даваемой самими учеными. В середине 60-х годов 20 века в Новосибирске продолжают линию родителей 64% детей работников с физико-математической и инженерной подготовкой, 32% гуманитариев [3. С. 77]. На вопрос «Хотели бы Вы, чтобы Ваши дети стали учеными?» из 38 опрошенных советских ученых-академиков и профессоров 26 ответили утвердительно, причем большинство мечтали о том, чтобы дети пошли по их стопам. Например, академик А. Несмеянов говорил, что «Мои дети уже стали химиками, и именно этого я хотел»; академик А. Садыков утверждает: «Не только хочу, чтобы мои дети стали учеными, но и стараюсь воспитать у них такое стремление. Считаю, что преемственность поколений и создание династий ученых так же плодотворны в науке, как и во всех других областях человеческой деятельности» [1. С. 126]. В 1996 году лишь 35% ученых хотели бы видеть своего сына, дочь научным работником в своей области, 39% ученых не хотели видеть своих детей учеными; хотели бы видеть в какой-либо другой области науки 41%, не хотели бы – 23% опрошенных респондентов [9]. Таким образом, наблюдается снижение привлекательности науки у ученых, которое проявляется в нежелании того, чтобы дети продолжили их профессиональный путь.

Вопрос социальной ответственности ученых. Развитие исследований и разработок в области искусственного оплодотворения, клонирования, генетически модифицированных продуктов вплотную соприкасается с вопросами морали, нравственности общества, что, в свою очередь, не может не отразиться на отношении общества к науке. Этот пласт взаимоотношений не дискутировался в советский период, а стал актуальным в последние годы не только для отечественной, но и для мировой науки. Современные научные открытия (клонирование, модифицированные продукты и т. д.) привели к формированию новой системы отношений между наукой и обществом. Это связано с возможностью двойственного использования научного знания: как с пользой для человечества, так и против него. Категория социальной ответственности ученых за свои результаты определяется современным уровнем научно-технического прогресса, когда научное знание можно использовать как во благо, так и против человека. Поэтому ученые приобретают определенную силу, власть в обществе. Необходимость адекватного использования своих знаний предполагает рефлексию ответственности ученых. Этот аспект отношения к науке выступает значимым критерием оценки науки и формирования представлений о ней в обществе. В связи с этим встают вопросы о социальном значении науки. Большинство опрошенных россиян считают, что развитие науки приносит обществу больше пользы, чем вреда при сокращении доли скептических и негативных оценок (81%, 16% и 2.5% соответственно) [10]. Если научные достижения приводят к отрицательным последствиям, то россияне чаще всего обвиняют в этом политиков, представителей власти, чиновников (38%), значительно реже – работников, отвечающих за эксплуатацию опасных объектов (12%), ученых (9%), проектировщиков и строителей (4%). 69% опрошенных россиян считают, что внедрение новых технологий является одним из главных условий, чтобы сделать нашу экономику конкурентоспособной, а среди приоритетных направлений научных исследований упоминались экономика (76% опрошенных), медицина (48%), образование (35%). Среди факторов престижа страны отечественную науку и технику отметили лишь 2% россиян.

Отношение ученых к своей профессио-

нальной деятельности, которое конкретизируется в показателях приверженности профессии, привлекательности дисциплины. 81% научных работников хотели бы изменить заработки, но только 5% - профессию, что свидетельствует о высокой приверженности научных работников своей профессии [9]. Привлекательными в настоящее время являются медицинские науки (47% желающих и 30% нежелающих) и общественные науки (46%/29%). Непривлекательны технические науки (30%/53%) и сельскохозяйственные науки (34%/44%). В промежуточном неоднозначном отношении находятся естественные науки (37%/35%). Оценки внутренней привлекательности меняются при восприятии разных видов научно-технических работ. К числу привлекательных относятся фундаментальные исследования (46% респондентов), консультирование (46%), экспертиза (47%), подготовка научных публикаций (44%), преподавание (42%). Менее привлекательными являются опытно-конструктурские работы (28% опрошенных), прикладные исследования (42%) и внедрение разработок (37%). Внутренняя привлекательность профессии зависит в большей мере от достигнутых в ней успехов. Выше всего приверженность у руководства научной организации (52%), докторов наук (48%), срединное положение принадлежит руководителю подразделения (37%), непривлекательность должность рядового сотрудника (35%). Исследование отношения современных ученых к своей профессиональной деятельности выявили, что престижной свою работу считают 75% респондентов, что выступает способом поддержания их профессиональной идентичности [11]. Анализ показателя удовлетворенности учёных своей профессиональной деятельностью продемонстрировал, что 45.3% респондентов проявили общую удовлетворенность, 53.1% удовлетворены не полностью и лишь 1,6% опрошенных показали себя неудовлетворенными своим научным трудом. Далее была уточнена системы потребностей, удовлетворяемых учеными в профессиональной деятельности. Выявлена следующая структура потребностей: материальные потребности (27% респондентов), потребность в безопасности (36% ученых), социальные потребности (63%), потребности в признании (64% испытуемых), потребность в самовыражении (77% научных сотрудников). То есть, в научной деятельности российские ученые удовлетворяют свои высшие потребности, тогда как удовлетворение базовых потребностей не связано с профессиональной деятельностью.

Отношение общества к эмиграции ученых. Важным параметром современного российского научного сообщества выступают внешняя (эмиграция ученых) и внутренняя (их уход в бизнес, политику и т.д.) утечка умов. Изучались, например, динамика географической, дисциплинарной, статусной и возрастной структур утечки научных умов из России. Была разработана типология стратегии эмиграционного процесса, к которой отнесены такие стратегии, как «элитарна», «стратегия накидывания сетей», «семейная», «маятниковая эмиграция» [12]. 49% опрошенных ученых положительно оценивают отъезд научных работников за рубеж, полагая, что так они реализуют свой научный потенциал [9]. Население России, в отличие от ученых, негативно относится к эмиграции ученых. Интересно, что возможные способы «выживания» ученых, в частности, отъезд за рубеж в представлении людей связаны с категорией «Осуждение» [13].

Ценностные ориентации общества по отношению к науке. Ориентация на науку – это совокупность убеждений и мнений субъектов относительно значимости науки и ее отдельных элементов для общества [14]. Выделены такие ориентации, как «патернализм», отражающая необходимость государственного регулирования науки, что проявилось в поддержке таких утверждений, как необходимость увеличения государственных расходов на науку (34% оп-

рошенных) и фундаментальные исследования (71%), необходимость социальной поддержки ученых (74%). Другая ориентация – «вера в науку», которая выражается в поддержке утверждений, что от науки больше пользы, чем вреда (70% респондентов), возрастании роли науки в мире (54%) и возможности науки решить большую часть проблем нашего общества (50%). Следующая ценность – «техницизм», конкретизируемая в восприятии науки как производительной силы общества, связанной с развитием экономики (69%) и улучшением материальных условий жизни (60%). Еще одна ориентация, включенная в ядерный слой ценностных ориентаций – «синдром разваливающейся науки», включающая в себя мнение о снижении роли науки в России (58% респондентов), плохих условиях жизни и работы ученых (55%), слабости инновационной функции науки (62%). Таким образом, наше общество продолжает сохранять пронаучную ориентацию.

В другом исследовании также затрагивался вопрос ведущих моделях восприятия науки, проявляющихся в метафорах представлений о ней, на основе которых субъект строит свое отношение к ней. Это такие метафоры, как «Наука как власть» (научное знание дает влияние, превосходство над природой и человеком), «Наука как искатель истины» (наука осуществляет поиск истины, надо все время пополнять копилку знаний), «Наука как иконоборец» (наука создает объективную картину мира в противовес мифам, заблуждениям, предрассудкам), «Конечность науки» (отсутствие необходимости в бесконечном накапливании научного знания, все знание уже получено, целесообразно определить пределы научной деятельности), «Наука как угроза» (научная деятельность влечет за собой негативные последствия, экологические бедствия), «Наука как волшебная сила» (наука – это магическая сила, способная решить все проблемы и ответить на все вопросы, ей надо поклоняться и слепо верить), «Отсутствие социальной ответственности науки» (наука дает объективное знание, что само по себе хорошо, но не отвечает перед обществом за использование полученного знания, которое может быть как позитивным, так и негативным) [6]. В качестве метафоры образа науки в реальных условиях ее функционирования большинство студентов (43%) указали на отсутствие социальной ответственности науки за использование полученного. 34% ученых полагают, что современная наука – это искатель истины и научные знания надо все время пополнять. В качестве желаемой метафоры имиджа науки большинство респондентов указывают на науку как искателя истины («Наукоемкий бизнес» –54%, «Работающие» – 55%, «Студенты» – 48%, «Ученые» – 68%). Таким образом, идеи сциентизма, связанные с необходимостью постоянного поиска истины и продолжением накопления научного знания, разделяются в обществе большинством граждан.

Другой подход к анализу ценностных ориентаций общества по отношению к науке базируется на доминанте теоретического или практического мышления. Выделяются разные уровни науки по критерию практической ориентированности исследований, что позволяет говорить об 1) уровне фундаментальных разработок, не имеющих прямого практического результата; 2) уровне прикладных исследований, имеющих не всегда явный практический результат; и 3) уровне практической науки, имеющий прямой выход на потребителя [15]. Ученые, занятые в этих сферах, имеют разные ценностные ориентации относительного нового научного знания и по-разному строят свое отношение с практикой. Для представителей фундаментальной науки или, как говорят «чистого ученого» характерна ориентация на поиск нового знания ради самого знания без анализа возможностей применения его результата на практике. Ученому-прикладнику, изобретателю, обладающему инновационным потенциалом, более

важен сам предмет изобретения, нежели те, для кого данное изобретение могло бы быть полезно. Специалисту, работающему в практической сфере, свойственна ориентация, прежде всего, на потребителя. Анализ определяющей методологической ориентации субъекта показал, что для ученых основное внимание уделяется процессу познания, а у внешних по отношению к науке лиц – практическому использованию, внедрению инновационного результата. Обнаружено, что методологическая ориентация на науку оказывает влияние на имидж науки таким образом, что у ученых с ориентацией на познание и применение результатов имидж науки лучше по сравнению с респондентами, профессионально не связанных с производством нового знания [6].

Идея об антиинтеллектуализме общества уже высказывалась в 70-е годы в связи со спадом интереса к точным наукам. Например, академик В. Гинзбург утверждает, что охлаждение интереса к естественным наукам за счет увеличения внимания к общественным дисциплинам наблюдается во всем мире, что является следствием более быстрого развития естественных наук, тогда как наука в целом должна развиваться гармонично [1. С. 115]. В качестве других причин смены приоритетов общества от точных наук и гуманитарным наукам предлагается идея бесчеловечности точных наук в их современном развитии, отрицательное воздействие техники на судьбы земной биосферы, самоизоляция учеными науки от жизни. Ценностные ориентации общества по отношению к науке претерпевают периодические смены, имеющие как общемировую тенденцию, так и воздействие культурно-исторических особенностей национальной науки. Так в советском обществе долгое время большое значение имела мощная и сознательная пропаганда одних циклов наук – физика, биология и т. д. и усердное замалчивание интереса других циклов – истории, филологии и т.д.

Роль науки в создании престижа России. Советская наука считалась в прежнее время неотъемлемым компонентом государственного престижа. Как вспоминает Б. Салтыков «12 апреля 1961 года люди рисовали плакаты с надписью «Слава советской науке». Это наполняло нас гордостью, причастностью к нашей стране» [16. С. 6]. В 1997 году науку и технику как имиджевую характеристику страны отметили всего 2% россиян. Современные исследования показали, что наука входит в качестве одного из четырнадцати обязательных компонентов структуры имиджа любой страны, занимая одиннадцатое место по значимости в восприятии современной российской молодежи [17]. Итак, восприятие и оценка науки продолжают оставаться в ряду важных категорий, влияющих на формирование престижа России. Важно чтобы сами ученые более активно были включены в процесс популяризации научного знания. «Самому научному сообществу пора выйти из состояния растерянности и занять более активные позиции. Ученый должен более активно выступать в СМИ, противодействовать распространению в обществе суеверий, антинаучных представлений и предрассудков» [18. С. 9].

Анализ мнений респондентов по поводу того, кто должен заниматься научной популяризацией, показал, что большинство респондентов (41%) отдают предпочтение ученому, продолжающему заниматься наукой [19]. На втором месте – профессиональный журналист (26%); ученый, ушедший из науки, пользуется доверием 26% респондентов. Подобное распределение предпочтений можно объяснить так: чтобы интересно и понятно рассказывать о науке, надо уметь в ней разбираться, понимать суть проблемы. А кто, как не профессиональный ученый лучше других знаком с предметной сферой исследований и разработок. Другое дело, что умению передать свое знание образно и ярко необходимо учиться. Ученые не

всегда владеют коммуникативными умениями. Следовательно, компонент имиджа науки, формируемый в СМИ, включает имидж коммуникатора, предпочтение которого не имеет значимых различий в разных социальных группах испытуемых, т.е. можно говорить е его общем характере.

Доверие к науке. Характеристика научного познания выражается не только в том, что оно осуществляется человеком, но и в том, что оно осуществляется для человека. Научное знание, которое получает ученый должно быть доступно для восприятия и усвоения другими субъектами. То есть научное знание становится достоянием культуры, открывая широкие возможности для взаимопонимания людей. Эта адресованность научного знания другим, возможность вызвать у них тот или иной отклик лежит в основе формирования доверия к науке, выступающего важнейшим результатом и мерой успешности влияния и взаимодействия науки и общества. Наука имеют значительный кредит доверия в обществе, что проявляется, например, в том, что среди профессий, которые заслуживают доверия, ученые названы на втором месте (44.9% опрошенных) наряду с медиками (71.1%) и инженерами (29.8%) [6]. Проблема доверия к науке связана с решением морально-нравственного вопроса о соотношении добра и зла в отношении науки, о позитивных и негативных последствиях научной деятельности человека, которые можно использовать как во благо человека, так и против него. В этой связи можно говорить о существующих двух противоположных точках зрения на современную науку. Согласно первой точке зрения охлаждение к современной науке определяется накоплением достаточного багажа знаний и избыточность нового знания, которое вместо благодарности вызывает лишь раздражение в обществе. Альтернативная точка зрения состоит в необходимости постоянного развития науки из-за вечного стремления человечества к новому и непознанному.

Доверие к науке – это готовность принять, согласиться с тем, что предлагает наука, надежда на то, что именно наука поможет разрешить проблемы сегодняшнего общества. 50% опрошенных россиян согласны с утверждением, что наука сможет решить большую часть экономических и социальных проблем общества [10]. Результаты социально-психологического анализа доверия к науке в современном российском обществе показывают, что 60% опрошенных доверяют результатам научных исследований [6]. Общество настроено на дальнейшее продолжение научных исследований.

Дисциплинарная структура науки. Динамику интереса к отдельным научным дисциплинам можно представить в виде спирали, фокус внимания отдельных элементов которой постоянно повторяется в виде вечного спора между «физиками» и «лириками». Например, в 70-е годы 20 века в научной среде активно обсуждался вопрос о том, что после периода всеобщего увлечения точными науками наступает период некоторого охлаждения по отношению к ним в пользу гуманитарного знания [1]. Подобная ситуация сродни современному этапу развития отечественной науки, когда наблюдается значительный интерес к социальным наукам. Действительно, динамика интересов, увлечений, смена моды существует, что знаменует собой поворот к «человековедению», как это было названо в 70-е годы. Причем часть ученых полагают, что подобное ослабление не выходит за рамки обычных колебаний интереса к разным дисциплинам, другие видят причину спада интереса в плохом преподавании точных наук. Третья группа ученых объясняет охлаждение узостью точных наук, их отрешенностью от непосредственных человеческих нужд.

Интерес к науке. Психологической характеристикой, способной оказывать воздействие на отношение общества к науке, выступает познавательный интерес

субъекта, направленный на получение научного знания. Ведь именно направленность интересов личности во многом определяет его вовлеченность в ту или иную сферу деятельности. «Острый интерес общественности к науке не может мешать ее развитию, если не переходит в самоцель и рекламу, что может ее увести в ложном направлении» [1. С. 115]. Необходимо делать доступным процесс научного творчества широкой общественности, объяснять полученные результаты. Другое дело, что понимать под интересом общества к науке. Если иметь в виду давление общества на науку, требование немедленных практических результатов, то это может убить как саму науку, так и те практические результаты, которые она могла бы дать. Если под интересом подразумевать желание общества расширить свои знания, то это очень ценно и важно. В настоящее время наблюдается бурный рост квазинаучных представлений, верований, шарлатанств. «Народ перестал ориентироваться в окружающем мире и пошел искать спасение в религии и лженауке» [18. С. 2]. Важно, чтобы наука формировала мировоззрение, основанное на современной науке, на научных представлениях о мире, научных законах и техническом прогрессе.

Заинтересованность в научном знании входит в мотивационно-потребностную систему личности, направленную на научную деятельность. Чем больше у человека удовлетворена потребность в новом знании, тем лучше будет имидж науки. Обнаружено, что 61% опрошенных современных ученых и 66% студентов проявили высокий интерес к науке. Выявлено, что современная отечественная наука не удовлетворяет интерес студентов к научному знанию, что влечет за собой снижение позитивности ее имиджа [6].

Познавательный интерес личности по отношению к науке может быть удовлетворен через предоставление необходимой информации об исследовательской деятельности ученых. Мера удовлетворенности познавательного интереса может влиять на отношение к науке, на отношение к ней в обществе. Преобладающей степенью информированности о науке в обществе является средняя степень, а у ученых – высокая степень. Недостаток информированности ведет к снижению позитивности имиджа науки у студентов, для которых основное значение при построении имиджа науки играют средства массовой информации. Наиболее интересным для респондентов оказалось отражение в СМИ результатов научной деятельности в форме научных открытий, достижений, методов, теорий, подходов [19]. Интересующие испытуемых проблемные сферы связаны с вопросами естественно-научного знания (биология, физика) технических наук и дисциплины социогуманитарного профиля (психология, экономика и т. д.). Распространение научного знания в обществе ведет к формированию системы предпочтений, общественного интереса по отношению к определенным исследовательским дисциплинам, что свидетельствует об общественной поддержке данных дисциплин и необходимости их развития как приоритетных. Научный интерес респондентов связан с их полом. Девушки более охотно интересуются созданием искусственного интеллекта и развитием способностей человека, т. е. общегуманитарными проблемами. Интересы юношей сфокусированы на вопросах строения Вселенной, информационных технологий, автомобилестроения, т. е. на физико-математических и технических сферах науки.

Одним из способов анализа имиджа ученого, как структурного элемента имиджа науки, выступает выявление конкретных ученых, наиболее известных респондентам людей, которые персонифицируют собой науку. Подобным образом осуществленная реконструкция поля представлений об ученых способствует выявлению особенностей восприятия респондентами науки в культурно-историческом аспекте. Ответы на вопросы: «Назовите фамилии наиболее крупных, с Вашей точ-

ки зрения, ученых» и «Кого из отечественных ученых Вы знаете?» показали, что не менее 10 % выборки указали следующие фамилии: Д. И. Менделеев, А. Эйнштейн, И. Ньютон, М. В. Ломоносов, И. П. Павлов, З. Фрейд, Л. С. Выготский, К. И. Циолковский, Ч. Дарвин, А. Д. Сахаров, П. Н. Капица [20]. По упомянутым респондентами фамилиям ученых, можно сделать вывод том, что знания об ученых есть результат усвоения школьной и вузовской программы. Современные ученые, а, следовательно, и разрабатываемые ими научные проблемы и дисциплинарные направления практически не представлены в имиджевом поле респондентов, что может способствовать возникновению негативного имиджа нынешней науки. В целом, респонденты менее информированы о результатах деятельности отечественных ученых, чем их зарубежных коллег. Все это не может не сказываться негативным образом на оценке имиджа современной науки. Ведь незнание может привести к непониманию, отрицанию, недоверию по отношению к науке. Поэтому очень важно, чтобы отечественные ученые активно вовлекались в процесс просвещения общества, распространения информации о плодах своей деятельности. Ведь, от понимания обществом основных направлений и результатов исследовательской деятельности, система суждений о которой не в полной мере соответствует научному объяснению, в конечном итоге зависит отношение общества к науке и научный прогресс общества.

«Конец 50-х-60-е гг. 20 века считается во всем мире золотым веком большой науки, а у нас советской науки. В те годы были бешеные темпы роста числа научных работников, огромные потоки ресурсов, вкладываемых в науку. Темпы прироста научных сотрудников в год доходили до 5-7%, что означало удвоение за семь лет численности научных работников» [16. С. 7]. Авторитет науки в обществе в тот период был весьма высок. «В сообществе ученых царил всеобщий энтузиазм, высокая требовательность, соревновательность и здоровая конкуренция. Стремление получить оценку научного сообщества на конференциях побуждало к постоянному творческому поиску» [18. С. 10]. Наука периода СССР могла существовать только в командно-административной системе при тотальном распределении ресурсов в нужные сферы. «Страшно негибкая, ригидная система, абсолютно неэкономная, затратная по всем механизмам, по принципам формирования, очень плохо реагирующая на смену приоритетов – вот, что такое советская наука. Кадры и задел мы успели создать великолепные, но как система наука соревнование с Западом никогда бы не выдержала. Современное отношение к науке определяется тем, что российское общество привыкло жить без науки, упущено время, образовалась гигантская брешь между поколениями научных работников» [16. С. 14].

Потребности развития государства сегодня настоятельно требуют поднять авторитет науки и ученого в обществе, добиться более действенного их влияния на общественное сознание и мировоззрение граждан. Важно более интенсивно развивать пропаганду достижений науки и повышение ее престижа в национальном самосознании. Современный человек должен ясно представлять себе общую картину устройства мира, основные законы природы, основы современной техники. Без взаимного воздействия наука вряд ли могла бы развиваться, а общество стало бы деградировать. Следует создавать систему каналов взаимодействия, среду сотрудничества и доверия между научно-технической сферой и социальными группами, заинтересованными во внедрении научных достижений. Подобная работа будет способствовать укреплению профессионального статуса научного работника в обществе, защите его профессиональных и социальных прав и интересов. Лишь широкая информация, популярное изложение научных проблем, всеобщий

интерес к ним будут способствовать расцвету науки, формированию позитивного отношения к науке в обществе; укреплению имиджа России как государства с сильным научно-техническим потенциалом.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Наука и общество: Советские и зарубежные ученые отвечают на анкету «Литературной газеты». – М., 1977.

2. Собкин Б. С. Возрастные особенности ориентации в социально-профессиональной сфере // Вопросы психологии. – 1990. – № 4. – С. 23-31.

3. Научно-техническая революция и изменение структуры научных кадров СССР / Под ред. Д. М. Гвишиани и др. – М.: Наука, 1973.

4. Водзинская В. В. О социальной обусловленности выбора профессии // Социальные проблемы труда и производства. – М.-Варшава, 1969. – С. 48.

5. Мирский Э. М., Барботько Л. М. Нужна ли нам служивая наука? // Наука в России: современное состояние и стратегия возрождения / Под ред. Е. В. Семенова, Н. Н. Семеновой, А. В. Юревича. – М.: Логос, 2004. – С. 47-59.

6. Володарская Е. А. Имидж науки в обществе: психологические проблемы. – М.: ИБП, 2007. – 470 с.

7. Аллахвердян А. Г., Агамова Н. С. Современный этап феминизации российской науки // Материалы годичной научной конференции ИИЕТ РАН / Под ред. В. М. Орла. – М.: Янус, 1997. – С. 116-117.

8. Мирская Е. З., Мартынова Е. А. Женщины-ученые: проблемы и перспективы // Социальная динамика современной науки / Под ред. В. Ж. Келле. – М.: Наука, 1995. – С. 60-70.

9. Голов А. А. Наука и научные работники в сегодняшней России // Информационный бюллетень мониторинга. – 1996. – № 1(21). – С. 20-28.

10. Гохберг Л. М., Шувалова О. Р. Общественное мнение о науке. – М., 1998. – 314 с.

11. Володарская Е. А. Ученые в современном российском обществе // Высшее образование в России. – 2004. – №4. – С. 121-130.

12. Юревич А. В., Цапенко И. П. Нужны ли России ученые? – М.: Эдиториал УРС, 2001. – 257 с.

13. Володарская Е. А. Социально-психологическое содержание представлений о современном российском ученом // Психологический журнал. – 2002. – Том 23. – №4. – С. 60-65.

14. Шувалова О. Р. Функциональная структура ценностных ориентаций российского населения на науку // Социология науки. Статьи и рефераты / под ред. С. А. Кугеля. – СПб.: Гидрометеоиздат, 2000. – С. 145-155.

15. Емельянов Е. Н. Интернализация ценностей науки: социально-психологическая точка зрения // Ценностные аспекты развития науки / под ред. В. П. Визгина и др. – М.: Наука, 1990. – С. 121-135.

16. Салтыков Б. Г. Наука и общество: кому нужна сфера науки. Публичная лекция http://polit.ru/lectures/2005/12/26/saltykov.html.

17. Горбушина О. П. Имидж страны у российской молодежи: структура и факторы формирования: Автореф. дис. … канд. психол. наук. – М., 2006. – 21 с.

18. Рубинов А. Н. Наука и общество // Советская Белоруссия. – 2006. – № 233. http://www.sb.by/article.php?articleID=55642.

19. Володарская Е. А. Образ науки в средствах массовой информации // Психологический журнал. – 2007. – Т. 28. – № 2. – С. 31-44

20. Володарская Е. А. Лики науки // Ученые записки РГСУ. – №5. – С. 105-108.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
г. МОСКВА

УДК 159.9
ББК 88.4

ПСИХОЛОГИЯ

ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ: ТЕОРИЯ, ЭКСПЕРИМЕНТ, ПРАКТИКА*

Доктор психологических наук Л. М. Митина

В статье представлена авторская концепция и технология профессионального развития личности учителя. Показано, что внедрение идей системного личностно-развивающего подхода в практику отечественного образования, реализация основных положений теории личностно-профессионального развития педагога позволят в реальности, а не в рамках декларативных заявлений, решить проблему гуманизации и психологизации школы, превратить систему образования в пространство полноценного развития ее субъектов.

Ключевые слова
Системный личностно-развивающий подход, непрерывное образование педагогов, профессиональное развитие учителя

Объявление 2010 года «Годом учителя» предъявляет новые требования к качеству образования: для работы в школах должны привлекаться квалифицированные специалисты, способные обеспечить углубленное, непрерывное, опережающее образование на всех этапах: начальном, среднем, среднепрофессиональном, высшем. В связи с этим систему подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических и психолого-педагогических кадров ждет серьезная модернизация.

В настоящее время перед образованием ставятся новые и особо важные задачи, поскольку в мире непрерывного всеобъемлющего новаторства необходимы творческие люди, преодолевающие границы средних возможностей, активные и предприимчивые. Но готово ли наше образование к решению таких задач? Однозначно – нет. Сегодня отечественное образование, как и многие сферы жизнедеятельности общества, остается в глубоком кризисе. Со всей остротой проявились накапливавшиеся многие годы проблемы. В обобщенном виде они могут быть сформулированы как неадекватность ценностей, целей, содержания и способов образования тем задачам, которые предстоит

*** Работа выполнена при содействии РГНФ, грант № 08-06-00373а**

в будущем решать выпускникам школы. Названное несоответствие проявляется, в частности в том, что образование, объективно направленное в будущее, реализуется, преимущественно, как трансляция новым поколениям культурных ценностей, выработанных в прошлом. В роли такого транслятора выступает учитель. Осознавая, или интуитивно ощущая несопоставимость культурного богатства и собственных возможностей его передачи, а также возможностей его освоения учеником, педагог почти неизбежно либо оказывается в состоянии глубокого внутриличностного конфликта (Л. М. Митина, 1998, 2004), либо превращается в урокодателя, предметника, где утрамбованное содержание утрачивает свою изначальную связь с культурой. В результате педагог становится носителем содержания, отчужденного от культуры, от самого себя и от ученика.

Данная ситуация порождает противостояние учителя и ученика, в котором страдательной стороной, как правило, оказывается последний. Школа, призванная быть пространством, где созданы условия для саморазвития личности ребенка, часто становится источникам психологической (а порой – и физической) опасности для него, причиной антропогенных нарушений: дидактофобии, школьного невроза, субъектного дизонтогенеза. Носителем этих угроз порой оказывается учитель, что разрушительным образом отражается и на нем самом. Как профессиональная группа, учительство отличается крайне низкими показателями физического и психического здоровья, и эти показатели снижаются по мере увеличения стажа работы в школе (Л. М. Митина, 1994, 2005).

Можно утверждать, что попытки реформирования, модернизации системы образования окажутся малоэффективными, если не будут приняты меры к решению проблем основного субъекта всех этих преобразований – учителя.

Основные причины нерешенности проблем можно обнаружить в двух слоях осмысления педагогической проблематики: эмпирическом и теоретическом. Первые связаны с тем, что восприятие фигуры учителя опосредуется бытующими до сих пор мифами, априори наделяющими педагога позитивными характеристиками, а его труд – преимущественно развивающими возможностями. Кроме того, моральной компенсацией за явно неадекватную оценку труда учителя со стороны государства выступали декларативные высказывания о его высокой миссии, о творческом характере педагогической профессии. Признание того, что многие учителя несут в себе риск деформаций учащихся, вступало бы в диссонанс с этими декларациями. Причиной теоретического характера мы считаем трудноразличимость должного и сущего в деятельности педагога, вследствие чего основное внимание в науке уделялось позитивной профессионализации учителя, т. е. рассмотрению его профессионального пути как трудного, не прямолинейного, но стратегически направленного на развитие и самоактуализацию.

Вместе с тем, в наших многочисленных исследованиях показано, что профессиональное развитие характерно лишь для 12-18% учителей. В то время как более 80% учителей функционируют в русле модели адаптивного поведения, характеризующейся сдерживанием профессионального роста учителя и приводящей к стадии профессиональной стагнации (Л. М. Митина, 1999, 2008).

Можно указать еще несколько областей, в которых особенно четко проявляются противоречия профессиональной деятельности учителя. Это, прежде всего, несоответствие между:

- инновационными процессами в экономической, производственной, социальной сферах и оставшимися традиционными установками образовательных стратегий;

- новыми требованиями к уровню личностно-профессионального развития учителя и предметно-ориентированной системой высшего педагогического образования;

- задачами совершенствования образовательного процесса, стимулирующего прогрессивное поступательное личностно-профессиональное становление студентов, и отсутствием инновационных психологических технологий профессионального развития будущих педагогов.

Учитывая тот факт, что очевидно определение проблемного поля развития современного инновационного общества, в котором существенная роль принадлежит профессионалам нового типа, современное педагогическое образование должно ставить задачу подготовки учителей, способных активно осуществлять инновационную педагогическую деятельность.

Профессионализм учителя и образующие его категории, такие как профессиональное развитие и профессиональная самореализация приобретают сегодня определяющее значение и признаются одним из показателей качества образования и цивилизованности общества.

В педагогической психологии известны глубокие и содержательные исследования профессионального развития учителя (А. А. Бодалев, С. Г. Вершловский, Ф. Н. Гоноблин, С. Б. Елканов, И. И. Ильясов, В. А. Кан-Калик, С. В. Кондратьева, В. А. Крутецкий, Н. В. Кузьмина, Ю. Н. Кулюткин, Г. Н. Мальковская, Т. С. Полякова, П. А. Просецкий, В. А. Сластенин, И. В. Страхов, Г. С. Сухобская, Л. М. Фридман, А. И. Щербаков и др.). Они посвящены изучению характерных особенностей деятельности и личности учителя, его педагогических способностей и мастерства, мышления, такта, т. е. изучению феноменологии педагогического труда. Последние работы И. А. Зимней, М. М. Кашапова, А. К. Марковой, В. Е. Орла, Ю. П. Поваренкова и других открывают новую перспективу изучения профессионального труда учителя. Эти исследования подготовили переход от фрагментарного и статического рассмотрения педагогической деятельности к пониманию педагогического труда как целостной и развивающейся психической реальности. Подобный переход востребован и практикой школы, нуждающейся в преодолении (и предотвращении) таких негативных явлений, как ранние «педагогические кризы», «педагогическое истощение», «сгорание», профессиональная стагнация учителя. Их преодоление предусматривает замену авторитарной стратегии обучения личностно-развивающей стратегией. Последняя требует существенной перестройки сложившегося к настоящему времени взгляда на психологию учителя, его профессиональное развитие. Такая реализация требует реконструкции принципов психолого-педагогической теории, системы понятий, методов исследования, т. е. разработки обобщающей психологической концепции личностно-профессионального развития учителя.

Чтобы рассмотреть профессиональное развитие учителя на современном уровне и в категориях современной психологии, важно обращение к новым методологическим подходам, представленным в науках интеграционно-синтезирующего плана, смысла и характера, которым принадлежит особая роль в понимании и изучении учителя, в осмыслении его жизненных возможностей, высших целей и смыслов жизни. Наиболее продуктивным в изучении психологических основ труда учителя является, разрабатываемый нами системный личностно-развивающий подход, который вытекает из системы философско-психологических воззрений на феномен жизни и человека в мире, из теоретико-методологического и практического изучения человека с парадигмальных позиций философской антропологии, основным предметом которой является проблема творческой активности, самореали-

зации и внутренней детерминации жизнедеятельности человека. Эти методологические основания качественно расширяют объектно-предметное поле исследований в разных пространствах профессиональной жизнедеятельности учителя и делают возможным содержательное и экспериментальное изучение личностно-профессионального развития учителей и студентов педвузов. Новый подход с неизбежностью становится проектным, поскольку связан с построением сложных объектов, соединяющих воедино конкретные исследования и проекты образовательных систем, стратегию и технологию непрерывного образования педагогов.

В рамках системного личностно-профессионального подхода профессиональное развитие учителя понимается как рост, становление, интеграция и реализация в профессиональном труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, но главное – это активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности (Л. М. Митина, 1998, 2004). И далее речь должна идти о поиске детерминант (механизмов, факторов, условий) особого рода профессионального развития – саморазвития личности. 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 системного личностно-развивающего подхода.

Идеи целостности, единства системной организации профессионального труда педагога позволили представить эту сложнейшую психическую реальность в виде многомерного пространства, состоящего из трех взаимосвязанных пространств: личности, деятельности и общения при превалирующей роли личности. Каждое пространство имеет свою систему координат, свою центральную системообразующую основу, объединяясь в общее многомерное пространство интегральными характеристиками личности, которые обусловливают оптимальное функционирование и развитие не отдельных сторон, а профессионального труда в целом.

В концепции профессионального развития учителя (Л. М. Митина, 1995, 2009) рассмотрены: в качестве объекта развития – интегральные характеристики личности (педагогическая направленность, педагогическая компетентность, педагогическая гибкость); в качестве фундаментального условия – переход на более высокий уровень профессионального самосознания; в качестве психологического механизма – превращение собственной жизнедеятельности педагога 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.

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 человека, а его способность вступать во всякого рода взаимодействия и тем самым проявлять себя активно. Методологический плюрализм современной психологии выражается, в том числе, и в изменении, и

модификациях ее категориального строя. Это с необходимостью предполагает включение новых категорий в понятийный аппарат психологического знания и переосмысление старых, и, прежде всего – включение и обоснование содержания таких категорий как развитие и адаптация. С теоретической точки зрения решение проблемы развития/адаптации как альтернативных стратегий жизнедеятельности, в том числе, профессиональной жизнедеятельности учителя актуально как для возрастной и педагогической психологии, психологии развития, так и для общей психологии и психологии личности – в силу прояснения вопроса активности и свободы выбора человека в условиях современного нормативного пространства.

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 учителя, субъектность обусловлена высоким уровнем развития интегральных личностных характеристик: направленности, компетентности, гибкости.

Интегральные характеристики, объединяясь в сложные констелляции, обусловливают профессиональную мобильность, конкурентоспособность, жизнестойкость субъекта деятельности. Каждая интегральная характеристика представляет собой определенную комбинацию профессионально значимых личностных качеств, существенных для успешного действования в рамках педагогической профессии. Таким образом, профессиональное развитие учителя представляет собой процесс повышения уровня и совершенствования структуры направленности, компетентности, гибкости через разрешение противоречия между актуальным и отраженным уровнями их развития и осознанием учителем необходимости самосовершенствования.

Фундаментальным условием развития интегральных характеристик личности учителя являются осознание им необходимости изменения, преобразования своего внутреннего мира и поиск новых возможностей самоосуществления в труде, т. е. повышение уровня профессионального самосознания.

Признавая положение о многовариативности изменений человека как открытой саморазвивающейся системы и значимости ценностных оснований выбора вектора этих изменений, мы утверждаем, что многообразие индивидуальных траекторий профессиональной жизнедеятельности педагога происходит внутри двух основных стратегий (моделей) – адаптивного функционирования и профессионального развития.

При адаптивном поведении (первая модель) в самосознании учителя доминирует тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам в виде выполнения предписанных требований, правил, норм.

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

На стадии профессиональной адапта-

ции молодой педагог перенимает, впитывает, ассимилирует чужой опыт. На этом этапе превалирует стремление удовлетворить требованиям значимой среды.

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

На стадии профессиональной стагнации, когда учитель 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. В деятельности такой учитель, как правило, руководствуется принципом экономии сил и пользуется, главным образом, наработанными алгоритмами решения профессиональных задач, проблем, ситуаций, превращенными в штампы, шаблоны, стереотипы. Стадия стагнации характеризуется профессиональными деформациями, резким снижением показателей здоровья (невротизация, психосоматические заболевания и др.)

В модели профессионального развития (вторая модель) ситуация принципиально иная – учитель характеризуется способностью выйти за пределы непрерывного потока повседневной практики, увидеть свой труд в целом и превратить его в предмет практических преобразований. Этот прорыв дает учителю возможность стать хозяином положения, полноправным автором, конструирующим свое настоящее и 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, как возможность экспериментировать и рисковать.

Многочисленные экспериментальные исследования, проведенные нами (Л.М. Митина, 1995, 2009), показали, что профессиональное функционирование учителя в русле первой модели детерминируется, главным образом, противоречием между требованиями профессиональной деятельности и профессионального сообщества, с одной стороны, и возможностями и способностями личности, индивидуальным стилем деятельности и общения, опытом работы – с другой.

Профессиональное развитие учителя (вторая модель) детерминируется противоречиями разного рода, в том числе выделенными в модели адаптивного поведения. Но основной движущей силой развития педагога является внутриличностное противоречие между рефлексивными Я: «Я-действующим» и «Я-отраженным». Вектором профессионального развития выступает творческое «Я» личности.

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

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

Главное в концепции профессионального развития учителя – это признание неадаптивного характера жизнедеятельности педагога, 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 учителя в профессии, путь созидания, наращивания своего творческого потенциала, тогда как модель адаптивного поведения определяет деструктивный путь в профессии, путь стагнации и невротизации педагога, путь разрушения, расходования, расхищения своего креативного потенциала и личностных ресурсов.

В практическом плане назрела необходимость разработки инновационной технологии профессионального развития учителя, позволяющей преобразовывать (трансформировать) негативные проявления его поведения в поведение, направленное на саморазвитие и самореализацию в профессии.

На основе выделенных в исследовании концептуальных положений нами разработана психологическая технология профессионального развития педагога (Л. М. Митина, 1998, 2004, 2008).

Технология профессионального развития педагога (ее модификация – технология конструктивного изменения поведения учителя) разработана таким образом, что профессиональное развитие задается как цель подготовки и переподготовки учителя, а не как косвенный эффект от инновации: тем самым акцент в подготовке педагога смещается с обучения новым способам деятельности на преобразование мотивационной, интеллектуальной, аффективной и – в конечном счете – поведенческой структур его личности, в результате чего адаптивное поведение учителя трансформируется в поведение, направленное на саморазвитие, на творческую самореализацию в профессии.

Психологическая технология призвана стимулировать педагога к проявлению творческой активности, в которой осознанное стремление к самоизменению (самоисправлению) становится одним из важнейших элементов его саморазвития.

Технология включает:

- четыре стадии оптимизации (изменения) поведения учителя (подготовку, осознание, переоценку, действие);

- процессы, происходящие на каждой стадии (мотивационные, когнитивные, аффективные, поведенческие);

- комплекс методов воздействия (традиционные и активные).

Практическая реализация технологической модели осуществляется в разных формах: в форме научно-практического семинара, тренинг-семинара, коуч-практикума для работающих учителей. Однако наиболее эффективным организационно-педагогическим условием совершенствования процесса профессиональной подготовки студентов - будущих педагогов является интегрированная в образовательное пространство колледжа или ВУЗа технология профессионального развития педагога, стадии которой соотнесены с курсами обучения студентов в колледже (ВУЗе) и модифицированы в соответствии с учетом специфики возраста и специализации ее участников.

Объединяя, связывая и укрупняя различные блоки теоретических и практических дисциплин, она придает процессу профессиональной подготовки педагогов целенаправленность, целостность, преемственность и последовательность, создавая комплексно-целевую и организационно-содержательную основу этой подготовки.

Технология профессионального развития учителя является эффективным и надежным «рабочим инструментом» в руках профессиональных психологов образования. Она продолжает доказывать свою эффективность в инновационных исследованиях профессионального развития учителя, выполненных в последние годы.

I. Выявление особенностей и условий развития полиролевого поведения учителя

Основной гипотезой исследования была следующая: учителя, функционирующие в русле модели адаптивного поведения, характеризуются жестким ролевым поведением, отсутствием творчества и спонтанности, гиперотождествлением себя с одной ролью или ограниченным набором ролей.

Учителя второй модели – модели профессионального развития – обладают полиролевым поведением, многообразием ролевого репертуара, гибкостью и вариативностью поведения.

Исследование профессионального поведения педагогов с точки зрения роли позволяет увидеть учителя в разных сферах его жизнедеятельности, понять, какие из них являются приоритетными, как по значимости, так и по затрачиваемым ресурсам.

Экспериментальное исследование полиролевого поведения учителя включало в себя 2 этапа:

Первый этап. Проведение констатирующего эксперимента с целью выявления групп испытуемых по характеристикам двух моделей труда: модели адаптивного поведения и модели профессионального развития. Описание и сравнение психологических особенностей профессионально-ролевого поведения учителей.

Второй этап. Разработка и проведение тренинговой программы «Развитие полиролевого поведения учителя» и экспериментальная проверка его эффективности.

В результате исследования сформулированы следующие выводы:

1. Полиролевое поведение, характерное для учителей модели развития (2 модель), определяется комплексом свойств, входящих в состав интегральных характеристик личности (направленности, гибкости, компетентности) и самосознания учителя.

2. Полиролевое поведение учителя характеризуется следующими психологическими особенностями:

- широкий репертуар эффективных педагогических ролей;
- сочетание различных видов педагогической направленности с преобладанием гуманистической (направленности);
- социальная (ролевая) компетентность;
- гибкость и спонтанность поведения, обеспечивающие легкость смены ролей;
- многообразие защитных механизмов с преобладанием зрелых защит;
- ориентация в коммуникативных установках на творческие эго-состояния;
- внутренний локус контроля в поведении.

3. Осознание педагогами полиролевого характера педагогической деятельности и, соответственно, необходимости расширения собственного ролевого репертуара для обеспечения его многообразия и полноты, является основным психологическим условием развития полиролевого поведения учителя.

4. Внедрение в процесс профессиональной деятельности учителя технологии профессионального развития учителя с проведением тренинга, составленного на основе использования психодраматических техник, является основным организационно-педагогическим условием развития полиролевого поведения учителя, эффективным средством повышения профессионального самосознания, расширения ролевого репертуара учителя, развития гибкости и спонтанности. Эффективность проведенного тренинг-семинара подтверждена статистическими методами, а также отзывами учителей о полезности участия в группе.

II. Развитие психотерапевтической функции учителя

Противоречия современного образовательного процесса приводят к резкому увеличению нарушений нервно-психического характера, как у детей, так и у взрослых. В этой связи несомненной является актуальность изучения психотерапевти-

ческих аспектов педагогической деятельности с последующим анализом его сущности и условий развития.

Теоретически обосновано, что психотерапевтическая функция педагога успешнее реализуется в модели профессионального развития, т. к. в этой модели обеспечивается творческий путь педагога в профессии, нацеленность на развитие личностных характеристик, субъектность отношений в педагогическом процессе. Тогда как в модели адаптивного поведения развитию и реализации данной функции препятствуют профессиональные деформации личности учителя и его жесткое ролевое поведение. Взаимосвязь личностных характеристик и проявлений психотерапевтической функции стала предметом специального экспериментального исследования.

Экспериментальное исследование проходило в 4 этапа:

Первый этап: проведение экспериментального исследования проявлений психотерапевтической функции в педагогической деятельности и общении на уроках у учителей двух школ; исследование уровня тревожности учеников.

Второй этап: исследование личностных характеристик, влияющих на развитие психотерапевтической функции учителей обеих школ.

Третий этап: проведение сравнительного анализа взаимосвязи проявления психотерапевтической функции и личностных характеристик, влияющих на ее развитие у учителей 2-х школ.

Четвертый этап: определение направлений развивающей работы, разработка тренинг-семинара «Учитель-психотерапевт» с последующей проверкой его эффективности.

Проведенное экспериментальное исследование дает основание для следующих выводов:

1. Психотерапевтическая функция проявляется системно во всех пространствах педагогического труда: в деятельности, общении и личности педагога, представляет собой специфическую психическую активность (внутреннюю и внешнюю) и обеспечивает создание позитивной атмосферы доверия, открытости, креативности, психологической безопасности участников педагогического процесса.

2. Комплекс интегральных личностных характеристик: эмоциональная гибкость, гуманистическая направленность, психотерапевтическая компетентность учителя, оказывает существенное влияние на развитие и проявление психотерапевтической функции учителя в педагогической деятельности и общении.

3. Уровень развития психотерапевтической функции учителей, работающих в русле модели профессионального развития, на статистически значимом уровне выше, чем у учителей, с характерным адаптивным поведением.

4. Высокий уровень развития психотерапевтической функции учителя обусловливает психологическую безопасность учащихся, снижение уровня невротизации и тревожности.

5. Основным психологическим условием развития психотерапевтической функции является повышение уровня профессионального самосознания учителя, его аффективного компонента – самоотношения, самопринятия.

6. Эффективность тренинг-семинара «Учитель-психотерапевт», разработанного на основе технологии профессионального развития учителя, доказана в исследовании и позволяет рекомендовать его для внедрения в системы обучения и повышения квалификации педагогов.

III. Формирование готовности к риску как фактора эффективности педагогической деятельности в ситуации неопределенности

Можно выделить ряд причин, указывающих на необходимость проявления готовности к риску в профессиональной

деятельности педагога: умение действовать в ситуациях неопределенности и принимать адекватные решения; успешно разрешать конфликтные ситуации и демонстрировать образцы поведения, выступающие ориентирами реагирования в ситуациях риска для учащихся.

Согласно концепции профессионального развития педагога (Митина Л. М.), эффективность педагогической деятельности в ситуациях неопределенности обусловлена высоким уровнем развития интегральных личностных характеристик учителя, позволяющих ему прогнозировать и реализовывать развивающие возможности рисконесущих факторов.

Экспериментальное исследование включало 4 этапа:

1) проведение констатирующего эксперимента с целью выявления взаимосвязи готовности к риску с личностными характеристиками студентов педагогических специальностей;

2) сравнительный анализ личностных характеристик, обусловливающих уровень готовности к риску, и показателей эффективности профессиональной деятельности педагогов;

3) изучение уровня готовности к риску у студентов педагогического вуза разных курсов обучения с целью выявления динамики изучаемого качества;

4) разработка развивающей программы, направленной на оптимизацию степени выраженности готовности к риску будущих педагогов, ее апробация и оценка эффективности.

В результате проведенного исследования сформулированы следующие выводы:

1. Готовность к риску у педагога представляет собой личностное качество, оптимальный уровень развития которого предопределяет умение эффективно действовать в педагогических ситуациях неопределенности.

2. Оптимальный уровень готовности к риску является результатом стратегии профессионального развития учителя, предполагающей самосовершенствование и самоизменение педагога, тогда как альтернативная стратегия адаптивного поведения создает нарушение баланса в сторону снижения или повышения уровня готовности к риску.

3. Эффективность деятельности педагогов с оптимальным уровнем готовности к риску статистически значимо выше, чем у учителей с высоким или низким показателями готовности к риску.

4. Оптимальный уровень готовности к риску у педагогов характеризуется следующими психологическими особенностями: гибкостью при принятии решений, реализации и корректировке педагогических решений в ситуациях неопределенности; коммуникативной компетентностью в ситуациях педагогического и личностного взаимодействия; интернальным локусом контроля в поведении.

5. Повышение уровня таких компонентов самосознания как самоэффективность, самопонимание, самоуважение, самоинтерес является психологическим условием оптимизации готовности к риску у педагогов.

6. Эффективным средством коррекционно-развивающей работы, направленной на оптимизацию уровня готовности к риску является специально разработанный тренинг-семинар «Оптимизация готовности к риску у педагога», в основу которой положена технология профессионального развития учителя.

IV. Развитие педагогической гибкости учителя

Поскольку педагогическая деятельность современного учителя осуществляется в условиях динамичных, неожиданных, неоднозначных и полифункциональных ситуаций, учитель сталкивается с проблемами, связанными с противоречием между необходимостью мыслить и действовать по-новому и недостаточной сформированно-

стью определенных личностных структур. Речь идет, прежде всего, о развитии гибкости учителя, то есть способности своевременно отказываться от не соответствующих ситуации поставленных задач, способов поведения и вырабатывать новые оригинальные, творческие подходы к разрешению проблемной ситуации при неизменных целях и идейно-нравственных основаниях деятельности.

Изучение феномена педагогической гибкости востребовано практикой школы, констатирующей, что со стажем работы в школе у учителя возрастает стереотипность поведения, закрепляются защитные психологические реакции, ведущие к снижению критичности, повышению авторитарности, неспособности принять другую точку зрения, ригидности.

Структура педагогической гибкости включает три ее вида: эмоциональную, интеллектуальную, поведенческую. В реальной жизни учителя эмоциональная, интеллектуальная и поведенческая гибкость тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены, а разработка структуры педагогической гибкости необходима в целях научного анализа с последующим определением конкретного пути психокоррекционной работы с учителем.

Экспериментальное исследование педагогической гибкости учителя включало в себя 2 этапа:

Первый этап. Проведение экспериментального исследования с целью определения психологической структуры и условий развития педагогической гибкости.

Второй этап. Разработка и проведение тренинговой программы с элементами театральной педагогики «Развитие педагогической гибкости учителя» и экспериментальная проверка его эффективности.

В результате исследования сформулированы следующие выводы:

1. Педагогическая гибкость вне зависимости от вида представляет собой гармоничное сочетание двух психологических характеристик, одна из которых обеспечивает стабильность и устойчивость системы, вторая, наоборот, – ее изменчивость, спонтанность.

2. Основным психологическим условием развития педагогической гибкости является повышение уровня профессионального самосознания учителя:

– для развития поведенческой гибкости его поведенческого компонента – уровня саморегуляции;

– для развития эмоциональной гибкости – осознание педагогом роли и значения аффективной сферы личности в оптимизации деятельности и общения;

– для развития интеллектуальной гибкости – развитие когнитивного компонента самосознания – самопознания.

3. Организационно-педагогическим условием развития педагогической гибкости служит психологический тренинг с элементами театральной педагогики, разработанный на основе технологии профессионального развития учителя.

4. Элементы театральной педагогики являются средством развития педагогической гибкости учителя, так как творческая направленность деятельности педагога близка к деятельности актера и режиссера.

5. Анализ результатов дотренингового и посттренингового тестирования показал, что разработанный тренинг с элементами театральной педагогики обеспечивает эффективное развитие педагогической гибкости и может широко применяться в подготовке и повышении квалификации учителей.

Таким образом, концепция и технология профессионального развития учителя позволяют проводить исследования новых структурных образований личности (готовность к риску, мобильность, жизнестойкость и др.) и поведения (полиролевое поведение, психотерапевтическая функция и др.) учителя, которым принадлежит особая роль в понимании и изучении деятельности педагога, а также в осмыслении им своих профессиональных возможностей, целей, смыслов жизни.

Разработанные и применяемые нами методы конструирования психодиагностических и формирующих средств профессионального развития учителя являются новаторскими, способствующими более глубокому пониманию процессов выявления проблемности в педагогической деятельности и во взаимодействии учителя с другими субъектами образовательного пространства.

Итак, внедрение идей системного личностно-развивающего подхода в практику отечественного образования, реализация основных положений теории личностно-профессионального развития педагога позволят в реальности, а не в рамках декларативных заявлений решить проблему гуманизации и психологизации школы, превратить систему образования в пространство полноценного развития ее субъектов.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). – М.: Дело, 1994.

2. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта, 1998.

3. Митина Л. М. Управлять или подавлять: Выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога. – М.: Сентябрь, 1999.

4. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М.: Академия, 2004.

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. Нужен ли школе учитель? Психологические проблемы профессионального развития педагога // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 2.

8. Человек-образование-профессия. Сб. статей / Под ред. Л. М. Митиной. – М.: ПИ РАО, МГППУ, 2009.

9. Учитель как субъект преобразований школы // Материалы V Всероссийской научно-практической конференции «Психологическое обеспечение «Новой Школы». – М., 2010.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
г. МОСКВА

УДК 159.9
ББК 88.4

ПСИХОЛОГИЯ

НЕГАТИВНЫЕ ПОСЛЕДСТВИЯ СТРЕССА – ПРИЧИНА РАЗВИТИЯ НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ У ПЕДАГОГОВ

Доктор психологических наук А. К. Осницкий
Т. В. Калинкина

Комплексом методик, направленных на исследование нервно-психического статуса педагогов, у 55% педагогов выявлены признаки нервно-психических расстройств, имеющие стрессогенную природу. Показано, что чем ниже удовлетворенность трудом и показателями стрессоустойчивости, тем более вероятны вегетативные нарушения, повышенный уровень тревоги, невротическая депрессия, конверсионные расстройства, снижается общий показатель нервно-психической устойчивости. Исследование позволило конкретизировать виды негативных последствий переживаемых педагогами стрессов и наряду с этим установить существование факторов, опосредующих влияние стресса на возникновение нервно-психических расстройств.

Ключевые слова
Негативные последствия стресса, нервно-психические расстройства, стрессоустойчивость, удовлетворенность трудом, нервные срывы, особенности установки на труд

Вслед за исследованием влияния стресса на особенности протекания жизненно важных процессов в физиологии и медицине (соматических процессов и реакций, которые вызываются экстремальным воздействием на человека со стороны физического и физиологического стимула) (Селье, 1936, цит. по 1979), началось изучение собственно психологических детерминант, изучение феноменов так называемого психологического стресса. Изучалось влияние эмоционального состояния человека, особенностей личности, ее мотивационной структуры, приобретенного опыта преодоления стрессовых ситуаций, и др.

В связи с этим в дальнейшем процессе развития проблематики стресса были разработаны новые подходы, в которых рассматривались не только стрессовые реакции человека на внешне наблюдаемые стимулы, но и учитывались психологические механизмы регуляции его поведения (Китаев-Смык, 1983; Лазарус, 1970; Appley, Trumbull, 1986). Большой объем эмпирического материала накоплен в рамках парадигмы «личность-среда», в которой стресс понимался как результат взаимодействия индивида с окружающей его средой (Кокс, 1995; Edwards et al., 2000). Р. Лазарус первым ввел понятие «психологический стресс» и начал формировать направление исследований изучения особенностей проявления, механизмов раз-

вития и последствий стресса для человека. Будучи приверженцем когнитивной теории, Р. Лазарус сосредоточил внимание на индивидуально-личностных особенностях реагирования на стресс, в основе которых, с одной стороны, лежит разная оценка угрозы складывающихся обстоятельств и, с другой стороны, выбор разных стратегий совладания с этими обстоятельствами.

В рамках трансактной модели Т. Кокс рассматривает стресс с точки зрения развития индивидуальной приспособительной реакции человека к определенным условиям жизнедеятельности (Бодров, 1995; Кокс, Маккей, 1995; Лазарус; Герберт, Розенштиль, 2006 и др.). Леоновой А. Б., Наенко Н. И., Кузнецовой А. С. и др. исследователями стресс анализируется как особый класс психических состояний, отражающий изменение механизмов регуляции деятельности и поведения человека в сложных ситуациях (Леонова, Медведев, 1981; Наенко, 1976) [1, 2] .

В исходных классических работах Г. Селье, наряду с анализом трех стадий развития общего адаптационного синдрома (тревога, сопротивление и истощение), выделены два типа стресса в зависимости от их влияния на жизнедеятельность - продуктивный (эустресс) и деструктивный (дистресс). Это разделение расширило представление о роли стресса в жизни человека (Селье, 1979; Scott, 2003; Sullivan, 1992 и др.). В исследованиях было показано, что стрессовое событие может действовать не только разрушительно, но может и позитивно влиять на личность и поведение человека, активизировать физиологические функции, мобилизовать познавательные процессы, а также способствовать коррекции самооценки и стиля поведения человека в определенной ситуации [9, 10].

Развитие стресса и особенности его проявления рассматриваются в различных сферах - семейной, производственной, общественной, профессиональной. Большой круг исследований отражает взаимосвязь поведения человека в обществе и возникновение состояний напряженности, сопровождающих групповые процессы разного уровня. Причины стресса в этих исследованиях связывают с определенными социальными явлениями такими как бедность, миграция населения, компьютеризация, общественные изменения и другие и необходимостью людей подчиняться социальным нормативам (Dahrendor R., D. Mechanic). Выявлено множество факторов, обусловленных особенностями индустриального общества, способствующих развитию стрессовых состояний и формированию определенных механизмов его преодоления на уровне больших социальных групп (Бодров, 1995; Броннер, 1970; Лютенс, 1999; Cran- well-Ward, Abbey, 2005).

Накоплен исследовательский материал в области изучения человека как профессионала также (Бодров, 2000; Купер, Маршалл, 1995; Леонова, 2000, 2006). Профессиональный стресс рассматривается как многоплановый феномен, выражающийся в физиологических и психологических реакциях работающего человека на сложную трудовую или профессиональную ситуацию и зависящий от профессиональной специфики (Купер, 2004). Объектом подобных актуальных на сегодняшний день исследований стала деятельность пожарных, педагогов, врачей, управленцев и других представителей социально-значимых профессий (Величковская, 2005; Качина, 2006; Леонова, 1993, 2006; Маслов, 2005).

Следует отметить, что в научно-прикладной литературе отсутствует четкость и однозначность в понимании стресса связанного с трудовой деятельностью, существует несколько терминов, связанных со стрессом в этом виде деятельности, имеющих разные смысловые оттенки, не различаемые даже специалистами (Бриджер, 1995; Куликов, Михайлова, 2004; Ле-

онова, 2000; Cranwell-Ward, Abbey, 2005; Quick et al., 1997):

1. «рабочий стресс» (job stress), вызванный факторами напряженности труда у работника на конкретном рабочем месте (условия, место работы, график, техническая оснащенность и др.);

2. «трудовой стресс» (work stress), связанный с неблагоприятными условиями и организацией труда на конкретном предприятии;

3. «профессиональный» стресс» (occupational stress), обусловливаемый содержанием деятельности, ориентацией специалиста и требованиями со стороны его профессиональной роли (операторский труд, управленческий труд, представители научного труда, труд врача или труд педагога).

Незаметным образом из анализа последствий переживаемого стресса исчезает возможность его позитивного влияния и происходит подмена понятия дистресс понятием стресса.

До последнего времени в разработке моделей диагностики стресса доминировала установка на оценку деятельности отдельного человека (Брайт, Джонс, 2003; Картрайт, Купер, 2004; Никифоров Г.С., 2002). Однако, оказание индивидуальной помощи работнику не устраняет проблем, заключенных в самой организационной среде, а потому не способно в полной мере обеспечить выявления и устранения первопричин осложнения трудовой ситуации. С очевидностью выступила необходимость комплексного подхода не только к изучению содержания и диагностике стресса у персонала организации, но и к разработке программ его коррекции и профилактике. Это, естественно, требует изучения закономерностей развития и возникновения негативных последствий стресса не только на уровне конкретного человека, но и с привлечением знаний о специфике функционирования современных организаций [6].

В течение 80-90-х гг. были проведены обширные исследования в организациях разного типа относительно групп факторов, приводящих к стрессу на рабочем месте. Например, обнаружена связь физических условий труда (Cooper, Smith, 1985) и графика работы (Breslow, Buell,1960; Cobb, Rose, 1973; Russek, Zohman, 1958) с риском заболевания гипертонией, некоторыми формами язвы и диабета. Было доказано влияние уровня рабочей нагрузки на интенсивность курения у курильщиков (French, Caplan, 1972), а также взаимосвязь высоких требований к сотруднику и низкого контроля с его стороны за выполнением задания – на подверженность сердечно-сосудистым заболеваниям (Karasek, Theorell, 1996). Вероятность стресса увеличивают неопределенность профессиональной роли, конфликтность в группе и ответственность за других людей (Ivancevich, Matteson, 1980; Kahn, 1964; Quick, Quick, 1984); отношения с руководителем и окружающими коллегами (Buck, 1972; Levinson, 1973); степень участия в процессе принятия решений, вовлеченность работника в жизнедеятельность организации (Coch, French, 1948; Sauter, Hurrel, Cooper, 1989); сложившийся климат в коллективе (Margolis, Kroes, Quinn, 1974); неудовлетворенность трудом; высокий уровень напряженности в процессе деятельности [4, 5, 6].

Анализируя исследования психологического стресса в трудовой деятельности, можно выделить два вида его последствий: негативные и конструктивные (сопоставимые с различением видов стресса у Г. Селье).

К конструктивным последствиям стресса можно отнести позитивное изменение в плане отношения работника к личной или профессиональной ситуации, коррекцию его самооценки, продуктивный пересмотр ценностей и собственных установок, развитие и совершенствование необходимых качеств и моделей поведения (Апчел, Цыган, 1999; Бриджер, 1995); позитивные групповые эффекты: формирование новой системы правил и норм в коллективе, реструктуризацию группы,

выбор иных форм коммуникативного взаимодействия (Донцов, 1984) [6].

Негативные последствия переживаемых на работе стрессов приводят к росту неудовлетворенности работой, организацией, а бывает, что и собой как профессионалом. Соответственно росту этой неудовлетворенности человек либо снижает эффективность труда, либо увольняется (Апчел, Цыган, 1999; Бриджер, 1995). В условиях невозможности или неспособности сменить место работы человек попадает в замкнутый круг неудовлетворенности собой, своей работой, обстоятельствами своей жизни и устойчивые неблагоприятные переживания и состояния приводят к тому, что происходят деформации в функционировании систем жизнеобеспечения (уже строго по Г. Селье) и нарушения в физическом и психическом здоровье [8].

В предпринятом нами эмпирическом исследовании негативных последствий стресса как причины развития нервно-психических расстройств принимали участие 40 педагогов, работающих в сфере образования. Возраст испытуемых – от 25 до 47 лет. По стажу работы испытуемые исследуемой выборки распределились следующим образом – у 12,5% респондентов стаж работы в должности учителя менее года, у 42,5% испытуемых стаж работы составляет от года до пяти лет и у 45% педагогов, принимавших участие в нашем исследовании стаж педагогической деятельности от шести до десяти лет. Предметом исследования были факторы, способствующие влиянию стресса на возникновение нервно-психических расстройств.

Исходной гипотезой было предположение о том, что существуют факторы, опосредствующие влияние негативных последствий стресса на возникновение нервно-психических расстройств. Нервно-психические расстройства возникают с большей вероятностью у лиц с низкой стрессоустойчивостью и низким уровнем удовлетворенности трудом, сочетающимся с гипертрофированной ориентацией на труд.

Диагностика

В Табл. 1 представлены результаты анализа показателей полученных при помощи Клинического опросника для выявления и оценки невротических состояний

Таблица 1.

Показатели представительности числа педагогов в группе с невротическими нарушениями (в %), и относительная частота негативных последствий.

№	Шкалы невротических состояний	Группа с вероятностью срыва		всего из выборки 55%	Число шкал по которым выявлены нарушения
1	повышенный уровень тревоги	35,0%		15%	по 1
2	невротическая депрессия	37,5%		5%	по 2
3	шкале астении	25,0%		2,5%	по 3
4	истерический тип реагирования	22,5%		12,5%	по 4
5	обсессивно-фобические нарушения	32,5%		12,5%	по 5
6	вегетативные нарушения	35%		7,5%	по 6

(К. К. Яхин, Д. М. Менделевич).

Анализ результатов по всем шкалам, позволил сделать вывод о том, что только у 45% испытуемых исследуемой выборки не обнаружено болезненных состояний. У 55% (22 чел) испытуемых относится к группе риска по показателям хотя бы по одной из шкал опросника. У одних респондентов диагностировано болезненное состояние психической дезадаптации по 1 из шкал, у других – по 2, по 3, по 4, по 5 и по 6 шкалам.

Результаты, полученные на этой же выборке при помощи методики – «Экспресс-

диагностика невроза К. Хека и Х. Хесса» показали, что высокая вероятность склонности к невротизации выявлена только у 35% испытуемых.

Однако анализ результатов, полученных при помощи «Анкеты нервно-психической устойчивости педагога» (разработана в ЛВМА им. С. М. Кирова), опять же показал, что у 27,5% педагогов выявлена высокая вероятность нервно-психических срывов, у 27,5% респондентов срывы вероятны преимущественно в экстремальных условиях и только 45% испытуемых оказались психически устойчивы. Как и в предыдущих исследованиях к срывам предрасположены педагоги со стажем.

Таблица 2.

Сравнение показателей «Анкеты нервно-психической устойчивости педагога» по отдельным шкалам в группе педагогов с вероятностью срыва и в группе здоровых педагогов

№	Шкалы нервно- психического расстройства	Группа с вероятностью срыва	Группа здоровых	Значимость различий
1	тревога	1,2	2,5	+
2	невротическая депрессия	1,4	2,1	+
3	астения	1,4	1,7	– N
4	истерический тип реагирования	0,7	1,59	+
5	обсессивно-фобические нарушения	1,4	2,7	+ N
6	вегетативные нарушения	1,9	1,7	– N
7	невроз	24,8	15,6	+
8	нервно-психическая устойчивость	26,5	8,8	+

Условные обозначения:

+ значимые различия нормы и предрасположенности к срывам;

+ N значимые различия по величине в пределах нормы;

– N не значимые различия в пределах нормы.

Различия статистически значимы – значения $t_{Эмп}$ в пределах от 2,7 до 8,9.

В Табл. 2 представлено сопоставление показателей этого опросника в группе с признаками нервно-психических расстройств и в группе здоровых педагогов. Болезненные симптомы в группе риска выявляются по шкалам тревоги, невротической депрессии, истерического типа реагирования, невроза, нервно-психической устойчивости педагога. Показатели остальных шкал не являются дифференцирующими для этих групп педагогов.

Анализ результатов, полученных при помощи «Методики определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Раге» позволил опять же сделать вывод о том, что только у 45% испытуемых диагностирована высокая степень сопротивляемости стрессу. У 32,5% респондентов средний (пороговый) уровень сопротивляемости стрессу и у 22,5% испытуемых, низкий уровень сопротивляемости стрессу. Различия между показателями группы с высокой степенью сопротивляемости стрессу и остальными педагогами статистически значимы - $t_{Эмп} = 12.6$.

Коэффициент корреляции позволил выявить положительные корреляцию между стрессоустойчивостью и нервно-психической устойчивостью $r_s=0.755$ ($p<0,05$). И отрицательные корреляции между стрессоустойчивостью и шкалами: тревоги – $r_s=-0.55$ ($p<0,001$), невротической депрессии – $r_s=-0.59$ ($p<0,001$), астении – $r_s=-0.48$ ($p<0,01$), конверсионных расстройств – $r_s=-0.33$ ($p<0,05$), обсессивно-фобических нарушений – $r_s=-0.38$ ($p<0,05$), вегетативных нарушений ($r_s=-$

0.56, p<0,001).

Анализ результатов, полученных при помощи методики «Диагностики структуры мотивов трудовой деятельности» Т. Л. Бадоева выявил значимые ($t_{Эмп}$ = 9.9) отличия показателя удовлетворенности трудом в группе преподавателей с признаками нервно-психических расстройств (13,9 баллов, что соответствует показателю средней удовлетворённости трудом) от показателя в группе здоровых испытуемых (29,2 баллов, что соответствует показателю высокого уровня удовлетворённости трудом).

Таблица 3.

Коэффициенты корреляции показателей удовлетворенности трудом и обнаруживаемыми нарушениями в нервно-психической сфере активности

Обнаруживаемые нарушения	Удовлетворенность трудом
невроз	r_s = -0.407 (p<0,05)
Обсессивно-фобические нарушения	r_s=-0.19 (p>0,05)
Нервно-психическая устойчивость	r_s= -0.68 (p<0,05)
стрессоустойчивость	- r_s= -0.676 (p<0,05)

В Табл. 3 представлены данные, свидетельствующие о существовании значимой корреляции между уровнем удовлетворённости трудом и целым рядом показателей нарушений в нервно-психической сфере, отражающей обратную зависимость между величинами показателей удовлетворенности трудом и показателями нарушений.

Анализ результатов, полученных на выборке испытуемых при помощи методики «Диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О. Ф. Потёмкиной», представлен в Табл. 4.

Таблица 4.

Сравнение выраженности психологических установок в активности личности в группе педагогов с вероятностью срыва и в группе здоровых педагогов

№	Ориентации активности и	Группа с вероятностью срыва	Группа здоровых	Значимость различий
1	на труд	5,36	2,11	$t_{Эмп}$ = 5.4
2	на процесс	4,7	2,3	$t_{Эмп}$ = 3.3
3	на результат	3,5	5,6	$t_{Эмп}$ = 4,0
4	на власть	3,08	3,16	$t_{Эмп}$ = 0.2
5	на деньги	3,27	3,17	$t_{Эмп}$ = 0.5
6	на свободу	3,25	4,0	$t_{Эмп}$ = 1.6
7	на альтруизм	4,23	3,39	$t_{Эмп}$ = 2.8
8	на эгоизм	3,52	1,94	$t_{Эмп}$ = 11.3

Примечание: достоверность различий устанавливается при $t_{Эмп}$ большем, чем 2.6.

С одной стороны, анализ результатов, полученных при помощи используемого нами комплекса методик исследования, позволил нам установить конкретные последствия переживаемых педагогами стрессов, ведущих к нервно-психическим срывам и эмоциональному выгоранию. С другой стороны, нами были выявлены факторы, опосредующие влияние стресса на возникновение нервно-психических расстройств, такие как стрессоустойчивость и особенности трудовой мотивация.

Выводы

1. Используемый нами комплекс пси-

ходиагностических методик, направленных на исследование нервно-психического статуса педагогов выявил у 55% педагогов признаки нервно-психических расстройств.

Анализ связей между уровнем удовлетворённости трудом, уровнем стрессоустойчивости и шкалами нервно-психических расстройств, показал, что, чем ниже удовлетворенность трудом, тем ниже стрессоустойчивость и тем более вероятны такие расстройства как вегетативные нарушения, повышенный уровень тревоги, невротическая депрессия, конверсионные расстройства, снижается общий показатель нервно-психической устойчивости.

2. У 50% испытуемых-педагогов, имеющих признаки нервно-психических расстройств, диагностирована преобладающая «ориентация на труд» со специфической установкой на «процесс труда». Эти педагоги превращают свою жизнь в сплошную работу, не давая себе отдыха, спасаясь в ней от решения многих других проблем. Та же преобладающая установка на труд но с «ориентацией на результат», наоборот, оказывает прямо противоположное влияние – чем более выражена эта установка у испытуемых, тем ниже вероятность возникновения у них нервно-психических расстройств.

3. Установлены, с одной стороны, положительная корреляция между уровнем стрессоустойчивости и нервно-психической устойчивостью; и с другой стороны отрицательные корреляции между уровнем стрессоустойчивости и такими показателями предрасположенности к срывам как выраженность тревоги испытуемых, невротическая депрессия, астения, конверсионные расстройства, обсессивно-фобические нарушения, вегетативные нарушения.

4. Анализ результатов, полученных при помощи используемых нами методик исследования, позволил нам установить и конкретизировать виды негативных последствий переживаемых педагогами стрессов. Но наряду с этим было установлено существование факторов, опосредующих влияние стресса на возникновение нервно-психических расстройств: при высоких уровнях стрессоустойчивости, удовлетворённости трудом, а также высоком уровне установки на труд «с ориентацией на результат» вероятность возникновения нервно-психических расстройств значимо ниже.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Бодров В. А. Информационный стресс: учебное пособие для вузов. – М.: ПЕРСЭ, 2000. – 352 с.

2. Бодров В. А. Роль личностных особенностей в развитии психологического стресса // Психические состояния / Сост. и общ. ред. Л. В. Куликова. – СПб.: Питер, 2000. – С. 78-85.

3. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 528 с.

4. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Психическое «выгорание» и качество жизни // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. Л. А. Коростылёвой. – Вып. 6. – СПб.: СПбГУ, 2002. – С. 19-23.

5. Дмитриева Т. Б. Социальный стресс и психическое здоровье. – М.: ГОУ ВУНМЦ МЗ РФ, 2001. – 248 с.

6. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. – М.: Наука, 1983. – 368 с.

7. Менделевич В. Д. Клиническая и медицинская психология. Практическое руководство. – М.: «МЕДпресс-информ», 2002. – 592 с.

8. Психология здоровья / Под ред. Г. С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2003. – 534 с.

9. Селье Г. Стресс без дистресса. – М: Прогресс, 1979. – 123 с.

10. Селье Г. Что такое стресс. Оптимальный уровень стресса // Психические состояния / Сост. и общ. ред. Л. В. Куликова. – СПб.: Питер, 2000. – С. 74-78.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 37.013
ББК 74.20

педагогика

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ В СЕЛЬСКИХ ШКОЛАХ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Доктор физико-математических наук В. А. Степанов
Кандидат педагогических наук Н. Б. Федорова
О. В. Кузнецова
Р. В. Уфимский

В статье представлен анализ современного состояния сельских школ, рассматривается опыт использования личностно-ориентированного подхода при обучении физики в малочисленной сельской школе.

Авторами статьи представлены возможности использования компьютера в школьном физическом эксперименте, методика изучения электропроводности жидкости в средней школе с применением информационных технологий и проведение лабораторных работ с использованием индивидуального рабочего места учащегося, результат внедрения которых свидетельствует о повышении уровня знаний и интереса учащихся к физике.

Ключевые слова
Сельская школа, личностно-ориентированный подход, компьютерные обучающие программы, компьютерное моделирование, индивидуальное рабочее место учащегося, разноуровневые лабораторные работы

История сельской школы Рязанского края ведет свое начало с основания первых земских и духовных школ на Руси. Во все времена, исторические эпохи сельская школа была неразрывно связана с историей села, его замечательными людьми, духовным наследием и культурными традициями народа. На протяжении многих десятилетий сельская школа играла значительную роль в развитии образования. Благодаря самобытным учителям-подвижникам, живет село и сегодня.

Сегодня в сельской местности Рязанской области действует 535 общеобразовательных учреждений. Около 75% из них – сельские школы.

Большинство сельских школ региона, приобретя опыт выживания в экстремальных условиях, продолжают совершенствовать образовательный процесс, создают комфортные условия для полноценного обучения и воспитания детей. Среди них есть школы, в которых ученики имеют возможность углубленного изучения различных предметов, показывающих неплохие результаты, выдерживая конкуренцию с городскими и столичными общеобразовательными школами разного типа, как на олимпиадах, так и при по-

ступлении в вузы.

Однако по многим ключевым показателям сельская школа проигрывает городской. Каждая вторая сельская школа – малочисленная, более трети школ – малокомплектные. Вследствие чего повышаются затраты на образование одного ученика [1, с. 17-18].

Сельские школы в XX веке трижды стояли на грани полного исчезновения. Первый раз в годы Гражданской войны, второй раз в годы Великой Отечественной войны, третий раз в 70-е годы, когда партийное руководство объявило войну «неперспективным» деревням.

Губернатор Рязанской области Ковалев О. И. отметил, что закрытие малокомплектных школ в нашем регионе будет решаться аккуратно с учетом настроения жителей, организацией доставки и питания детей в более крупных школах.

Жители села, в которых закрываются школы, недовольны тем, что детям приходится вставать в пять утра, и в течение двух часов ждать н на остановке автобус собирающий учеников со всех ближайших деревень. Дороги по которым перемещается автобус оставляют желать лучшего особенно после дождя, осенью и весной, когда они превращаются в болото. Школьных автобусов не хватает и многим детям приходится ездить на очень редких по времени рейсовых автобусах или на «попутках». Многие родители учеников, задумываясь над проблемой безопасности, приходят к выводу, что детей легче обучать самостоятельно.

Учеников из малокомплектных школ в новом коллективе ожидают, по мнению психологов, психические расстройства, которые могут быть необратимыми.

Уничтожение малокомплектных сельских школ повлечет фактически и к уничтожению села. В таких школах обучение учащихся осуществляется практически индивидуально и педагогам не безразлична дальнейшая судьба каждого.

Находясь в жестком противоборстве с окружающей реальностью, сельская школа продолжает последовательно «сеять Разумное, Доброе, Вечное», оставаясь на селе единственным социальным институтом защиты детства [1, с. 19].

Идея личностно-ориентированного школьного образования, занимая ведущее место в современной образовательной парадигме, ставит своей целью раскрытие и развитие индивидуальности каждого ребенка в процессе самостоятельного взаимодействия его с окружающим миром. В этом процессе огромное внимание уделяется личному опыту ребенка. Главная функция учителя при личностно-ориентированном обучении заключается в организации такой образовательной среды, которая способствовала бы эффективному накоплению у учащегося личного опыта, обретению им глубоких знаний, усвоению важных навыков и умений.

В настоящее время существует много разработок личностно-ориентированных технологий для учащихся городских школ, не учитывающих особенности сельских школ, существующих и развивающихся в четырех основных разновидностях: полномасштабная школа, школа-интернат, сельская малочисленная и малокомплектная школа.

В классах с небольшим количеством учащихся резко возрастает число прямых контактов учителя с каждым учеником, значительно усиливается психологическая нагрузка на каждого ученика. В течение урока ученик постоянно находится под пристальным вниманием учителя и должен многократно отвечать на его вопросы. Это в сочетании с однообразными методами и приемами обучения, применяемыми учителями разных предметов в течение каждого учебного дня, приводит к эмоциональной перегрузке обучающихся, повышает их утомляемость. В результате падает интерес к учебе, и учебный труд представляется им как тяжелая, нудная и малоэффективная работа.

Учащийся в такой школе включается в разнообразные возрастные группы, через которые познает особенности групповой среды и через которую осуществляет связь с общественными условиями своей жизни. Организация учебного процесса в такой школе не может эффективно функционировать с опорой на традиционную модель обучения. Так как в условиях современной России наиболее приемлемый вариант развития сельской школы – малочисленная, то ее следует развивать таким образом, чтобы учитывались и возрастные и индивидуальные особенности личности каждого ученика через личностно-ориентированные технологии.

Главным условием реализации личностно – ориентированного подхода в обучении – является возможность самостоятельного определения учащимися глубины и уровня овладения школьным учебным материалом.

Для осуществления этих возможностей и в городских, и в малокомплектных сельских школах необходимо использование уровневой организации обучения, то есть системы дифференцированного изучения предмета, которая позволяет обеспечивать:

- общий уровень развития учеников (первый уровень дифференциации обязательный для всех учащихся);
- необходимую базу для школьников, интересующихся предметами естественнонаучного цикла, которая позволит получить профессию физико-технического профиля либо продолжить образование в инженерно-технологическом вузе (второй уровень, базовый);
- углубленную подготовку по физике, максимальное развитие творческих и исследовательских способностей учащихся, имеющих склонность к естественным наукам и планирующим приобретение физико-научной специальности (третий уровень дифференциации, повышенный).

В отличии от традиционного образования, которое в основном связана с когнитивной сферой и мышлением, личностно-ориентированная технология связана с сознанием человека и процессами его индивидуально-личностного развития. Использование такой технологии позволяет развивать личностные структуру сознания (ценности, смыслы, отношение, способности к выбору, рефлексию, саморегуляцию и т. д.), субъективные свойства (автономность, самостоятельность, ответственность и др.) и индивидуальность ребенка.

Личностно-ориентированное обучение организуется с учетом типа психического развития учащихся и возможностей, индивидуального стиля и опыта педагога для работы в определенном «технологическом» режиме; разработки адекватных дидактических средств, учитывающих возможность формирования на их основе индивидуальных способов деятельности (учебной работы), с одной стороны, а с другой – позволяющих ученику выбирать способы работы для развития (становления) деятельности; разработки адекватной системы тестирования сформировавшихся у ученика способов деятельности и особенностей личности; переноса акцента с разработок традиционных методических рекомендаций для учителя по предмету на разработку обобщенной ориентировочной основы организации обучения.

Основным достоинством личностно-ориентированной технологии обучения является то, что учащийся перемещается в центр педагогической системы, он имеет возможность достигать результата, переживать ситуации успеха, изучать предмет и контролировать свои знания и умения в приемлемом для него темпе.

Нами процесс личностно-ориентированого обучения физике осуществляется в малочисленной Глазовской школе Сасовского района Рязанской области.

На уроке с малым числом учеников, где практически невозможны коллективные формы обучения, важное значение имеет

учебная работа учащихся с различными источниками информации (книгой, газетой, журналом, дидактическими материалами, словарями, справочниками, энциклопедиями, компьютером), которая способствует самостоятельному поиску, анализу нужной информации. Большое значение приобретает использование на уроках физики компьютера, который:

- обеспечивает дифференцированный подход к учащимся при обучении физике;
- развивает творческие способности школьников, умение их анализировать, моделировать, прогнозировать, творчески мыслить;
- повышает мотивацию к изучению физики;
- формирует умения учащихся получать знания самостоятельно, работая с обучающими программами;
- формирует умения учащихся использовать пакет MS Office (Word, Excel, Power Point и др.) для моделирования, исследования физических процессов и оформления результатов работы.

Возможность использования компьютера в школьном физическом эксперименте приведена на рисунке 1.

Чтобы сформировать у школьников информационную культуру, научить их использовать современные компьютерные учебные курсы и создавать мультимедийные проекты используются интернет ресурсы и специальных компьютерные программные средства.

В своей работе нами использовались следующие ресурсы Интернета:

- http://www.college.ru/ – Интернет-проект «Открытый колледж» содержит Интернет-учебник по физике, интерактивные модели, тесты, методические материалы для учителя, обзор учебных Интернет-ресурсов;
- http://www.physicon.ru/ – на сервере представлены проспекты новейших разработок в области программных моделей для исследования физических явлений;
- http://www.vschool.ru/ – «Виртуальная школа Кирилла и Мефодия» предлагает курсы «Интерактивная физика» для 7-11-го классов;
- http://www.fizika.ru/ – на сайте представлены методические разработки, тесты, тематическое планирование по физике для 7-9-го классов;
- http://teacher.fio.ru/ – очень полезный сайт для учителей; есть педагогическая мастерская, уроки в Интернет и много другого.

В настоящее время количество компьютерных программ для школ, предназначенных для изучения физики, исчисляется десятками. Эти программы можно классифицировать в зависимости от вида их использования на уроках: обучающие программы; демонстрационные программы; компьютерные модели и анимации; компьютерные лаборатории; лабораторные работы; пакеты задач; контролирующие программы; компьютерные дидактические материалы.

Приведённая классификация является условной, так как многие программы включают в себя элементы двух или более видов программных средств.

Компьютерные модели позволяют получать в динамике наглядные запоминающиеся иллюстрации физических экспериментов и явлений, воспроизвести их тонкие детали, которые могут ускользать при наблюдении реальных экспериментов. Компьютерное моделирование позволяет изменять временной масштаб, варьировать в широких пределах параметры и условия экспериментов, моделировать ситуации, не реализуемые в реальном физическом эксперименте. Предоставляется возможность визуализации не реального явления природы, а его упрощённой теоретической модели с поэтапным включением в рассмотрение дополнительных усложняющих факторов, постепенно приближающих эту модель к реальному явлению [2, с. 126].

Выполнение разнообразных лабора-



Рис. 1. Возможности компьютера при проведении физического эксперимента

торных работ на современном уровне, в нашей сельской школе весьма ограничено из-за слабой оснащённости кабинета физики. В этом случае работа учащихся с компьютерными моделями также чрезвычайно полезна, так как компьютерное моделирование позволяет создать на экране компьютера живую, запоминающуюся динамическую картину физических опытов или явлений.

Применяемое нами на уроках компьютерное моделирование может быть численным, графическим и имитационным.

Для осуществления численного моделирования физических процессов при изучении законов движения материальной точки и тел используются компьютерные программы, позволяющие описывать эти процессы с помощью математических уравнений и строить траектории движения тел в зависимости от задаваемых в этих уравнениях физических условий.

Графическое моделирование предполагает наличие на экране монитора различных рисованных объектов, которые могут быть статическими и анимационными. Статические компьютерные слайды используются нами для иллюстрации различных схем опытов, демонстрации картин силовых линий поля, сложных экспериментальных установок и т. д. Анима-

ционное динамическое моделирование применяется для раскрытия механизмов изучаемых явлений, при изучении проводимости в различных средах, строения атомов, интерференции волн. Для этих целей нами использовались известные мультимедийные сборники: «Открытая физика», «Физика 7-8», «Виртуальная школа Кирилла и Мефодия», которые содержат очень много оригинальных компьютерных экспериментов, иллюстрирующих ключевые для понимания темы явлений природы, трудновоспроизводимые в реальных условиях.

Рассматриваемые материалы, разнообразные по форме и сложности, оказались интересными для различной категории учащихся – от успевающих до неуспевающих. Использование техники анимации для своеобразного изображения реального мира развивает наблюдательность у учащихся, способность выделить причинно-следственные связи в изучаемых физических явлениях.

Непрерывная обратная связь оживляет учебный процесс, повышает его динамизм, способствует формированию положительного отношения учащихся к изучаемому материалу, интереса к нему, удовлетворения результатами обучения.

Использование компьютеров в учебном процессе позволило нам обеспечить выбор учащимися содержания учебного материала и проконтролировать весь процесс учебной деятельности учеников, а не только его конечную стадию; регулировать учебный материал для каждого ученика в индивидуальном порядке в зависимости от их способностей и интересов.

На основе анализа использования компьютерных обучающих программ в учебном процессе можно сделать вывод, что эффективная компьютерная среда должна содержать целый ряд компонент: информационно-демонстрационную (теоретический материал, справочная информация, иллюстрации, видео и модельные демонстрации); моделирующую; объяснение решения задач, тренажеры, блоки контроля. Преобладание одной из компонент делает продукт неполноценным: чтение больших текстов при отсутствии активной работы («1С: Репетитор. Физика»), наблюдение демонстрационного эксперимента без глубокого закрепления материала («Открытая физика»), или отсутствие системности информации, фрагментарность при качественной системе отработки навыков, умений и контроля («Активная физика»).

Остановимся более подробно на теме «Электропроводность жидкостей». В программе «Открытая физика 2.5» по данной теме дается подробный теоретический материал с иллюстрациями, выводом формул, но в разделе «Модели» отсутствуют демонстрации опытов по электролитической диссоциации, электролизу, также нет контрольных заданий проверочных и тестовых работ, позволяющих оценить усвоение изученного материала, что делает данный мультимедийный продукт не полноценным. «Уроки физики Кирилла и Мефодия» предоставляют по данной теме обширный теоретический материал, который сопровождается видеозаписями экспериментов по электропроводности различных жидкостей, электролитической диссоциации, объясняется природа электропроводности жидкостей, рассматривается процесс электролиза, законы Фарадея, но для закрепления изученного материала предлагается пройти лишь короткий тест, что не позволяет качественно оценить знания учащихся.

Учтя все недостатки существующих компьютерных обучающих программ, нами предложена методика использования компьютерных программ при изучении «Электропроводности жидкостей», в которой отобраны и систематизированы мультимедийные материалы от теоретического до контрольно-измерительных, позволяющих оценить ЗУН учащихся по

данному разделу физики. На основе предложенной методики разработано мультимедийное пособие для средней школы, которое способствует углубленному изучению материала по данной теме [6].

В разработанном пособии используется ряд видеофрагментов физических экспериментов и демонстраций из учебного компьютерного пособия «Сборник демонстрационных опытов для средней образовательной школы. Школьный физический эксперимент. Электрический ток в различных средах. Часть 2» и мультимедийного пособия для средней школы «Уроки физики Кирилла и Мефодия. 10 класс», которые позволили соединить в себе реальный эксперимент с его компьютерной моделью. С использованием специализированных графических и моделирующих программ нами созданы компьютерные анимации по электролитической диссоциации, параллельному и последовательному соединению гальванических элементов, а также анимация, демонстрирующая принцип действия аккумулятора.

Осуществлена систематизация теоретического, мультимедийного и контрольно-измерительного материала по данной теме. Данное пособие содержит более двадцати видеофрагментов по электропроводности жидкости, анимации, модели и т. д.

Опыт внедрения разработанной методики и пособия позволяет отметить не только повышение качества знаний учащихся, интереса к изучаемому предмету, выработку навыков и умений, но также развитие самостоятельности учащихся при изучении данной темы.

Индивидуализировать работу учащихся при выполнении лабораторных работ по физике нам позволило имеющееся в школе индивидуальное рабочее место учащегося, разработанное в РГУ имени С. А. Есенина, представленное на рисунке 2, на котором можно выполнять как традиционные работы по физике, так и с использованием компьютера.

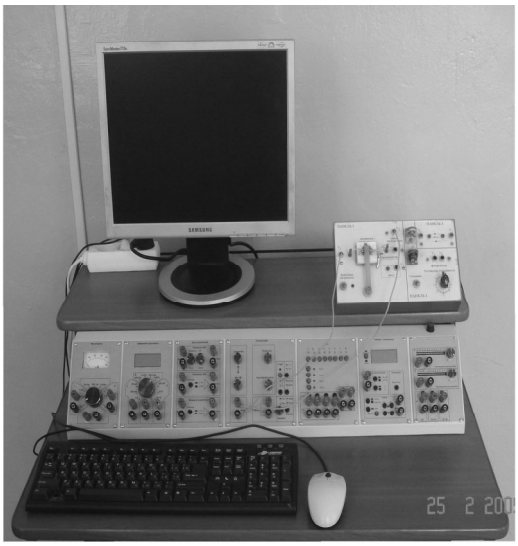


Рис. 2 Рабочее место учащегося с модульным блоком ЛУК -1

В стол вмонтирован модульный блок ЛУК - 1, который содержит типовое оборудование необходимое для проведения лабораторных работ и физического практикума по «Электродинамике» [3].

Организуя работу каждого школьника с учетом его интересов, склонностей и способностей мы используем разработанные нами тетради, позволяющие проводить разноуровневые лабораторные работы. В тетрадях дана полная письменная инструкция по выполнению лабораторных работ трех уровней сложности (А, В и С): номер, название, цель проведения работы, оборудование необходимое для ее выполнения, рисунки установок, помогающие быстро собирать установку, порядок выполнения, таблицы для занесения данных и результатов эксперимента, выводы формул необходимых для расчета искомой величины. Каждому заданию, отвечающему определенному уровню сложности, подобраны разноуровневые контрольные вопросы, которые носят репродуктивный, продуктивный и творческий характер, что отличает наши тетради от тетрадей других авторов [4, 5].

Все это позволяет формировать у учащихся положительные мотивации к учению, познавательный интерес к предмету физика и способствует лучшему усвоению материала.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Канунников, А. Д. Сельская школа Рязанской области: состояние, достижения и перспективы развития инновационного потенциала. – Рязань – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2008. – 47 с.

2. Ельцов, А. В. Интегративный подход как теоретическая основа осуществления школьного физического эксперимента: монография / А. В. Ельцов; Ряз. гос. ун-т. им. С. А. Есенина. – Рязань, 2007. – 248 с.

3. Ельцов, А. В., Степанов, В. А., Федорова, Н. Б., Мурзин, С. В. Индивидуальное рабочее место учащегося для классов физико-математического профиля // Российский научный журнал. – 2009. – №1(8). – С. 121-131.

4. Ельцов, А. В. Разноуровневые лабораторные работы по физике. 7-9 классы: учеб. пособие для общеобразовательных учреждений / А. В. Ельцов, В. А. Степанов, Н. Б. Федорова. – Рязань: РГПУ, 2004. – 79 с.

5. Ельцов, А. В. Фронтальные лабораторные работы по физике. 10 класс: рабочая тетрадь для учащихся общеобразовательных учреждений / А. В. Ельцов, В. А. Степанов, Н. Б. Федорова, М. Н. Соловьева; Ряз. гос. ун-т. – Рязань, 2008. – 52 с.

6. Кузнецова, О. В., Степанов, В. А. Разработка мультимедийного пособия по курсу «Электрический ток в жидкостях» // Сб. научных трудов Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых и специалистов «Приоритетные направления современной российской науки глазами молодых ученых»: Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина. – Рязань, 2009. – С. 184 – 185.

ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАУК
г. МОСКВА

УДК 159.92
ББК 88.37

ПСИХОЛОГИЯ

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭТНОФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБРАЗНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ И СИСТЕМЫ ЕЕ ОТНОШЕНИЙ

Доктор психологических наук А. В. Сухарев
А. П. Чулисова

Установлено, что возникновение природных и сказочных образов не ранее 5 лет, представлений о Боге, грехе и справедливости не ранее 9 лет и вместе с тем предпочтение этнодифференцирующих образов животных, ландшафта, климата и др. связаны со слабым эмоциональным контролем, тревогой, эмоциональным торможением когнитивных процессов, отвержением христианских заповедей и склонностью к противоправному поведению. Полученные результаты свидетельствуют о наличии взаимосвязи этнофункциональных особенностей образной сферы личности с эмоциональными, когнитивными характеристиками системы ее отношений, а также отношением к морали и праву, что подтверждает валидность этнофункциональной парадигмы в психологии.

Ключевые слова
Этнофункциональная парадигма, образная сфера личности, система отношений личности

Системный кризис современного этапа культурно-исторического развития России отразился как на состоянии всего общества, так и на отдельной личности. В исследованиях последних лет отмечается рост «этнокультурной мозаичности» общества [20], проявляющейся в разрегулированности системы моральных и социальных ценностей, установок, представлений, этических принципов, что обусловливает такое состояние российского общества, которое можно обозначить как «аномия» («беззаконие» – греч.) [9]. Аномия способствует нарастанию моральной деформации личности и ее психической и социальной дезадаптированности. Моральное сознание является первой характеристикой российского менталитета и составляет ценностный базис личности и общества и вместе с тем имеет всеобщее значение для всех сфер жизнедеятельности человека и системы отношений личности [1], а его деформация обусловливает нарушение социальных или правовых норм [8]. Отрицание содержания важнейших моральных ценностей и правовых норм часто связано с дезадаптирующими изменениями эмоциональных, когнитивных и др. характеристик системы отношений личности

[7, 14, 24, 21].

В классической теории отношений А. Ф. Лазурского [12], В. Н. Мясищева [14] и др. предметная область отношений не является их характеристикой, но рассматривается как характеристика окружающей действительности. В психике человека предметная область отношений к действительности может рассматриваться как *психический образ*, связанный с эмоциональной и когнитивной сферами личности, ее отношениями, поведением в целом [2, 6, 13].

В современной культурно-исторической ситуации в *образной сфере личности* (термин А. А. Гостева [6]) отображается этнофункциональная неоднородность ментальности общества и, соответственно, «мозаичность» социальных представлений, установок. Исходя из этого, актуальным для изучения взаимосвязи образной сферы личности с различными характеристиками системы ее отношений, а также отношением к морали и праву является применение методологической основы *этнофункциональной парадигмы* в психологии, учитывающей специфику современной культурно-исторической ситуации [17].

Этнофункциональная парадигма опирается на ряд методологических принципов – этнофункциональности, этнофункциональной системности, этнофункционального единства микро- и макрокосма, этнофункционального развития и др. Базовым понятием данной парадигмы является понятие этносреды, включающей внутренние (биологические, психологические), внешние (ландшафтно-климатические, социокультурные) и трансцендентные (в смысле И. Канта [10]) этнические признаки. Согласно базовому методологическому принципу этнофункциональности, каждый элемент образной сферы личности (вторичный образ этносреды) наделен этнической функцией – этноинтегрирующей (объединяющей личность с этносредой рождения и проживания) или этнодифференцирующей (разобщающей с ней).

Образную сферу личности мы рассматриваем в двух аспектах: онтогенетическом (в ее развитии) и пространственном (ее состояние на момент обследования). В онтогенетическом аспекте, согласно методологическому принципу этнофункционального единства микро- и макрокосма, последовательность и образное содержание различных стадий развития личности должны соответствовать последовательности и содержанию этапов развития ментальности, в данном случае, русской этносреды – природного, сказочно-мифологического, религиозно-этического и др. Для каждой стадии этнофункционального развития образной сферы личности эмпирически выявлены оптимальные (для ее психической адаптированности) возрастные периоды [17, 19]. В пространственном аспекте рассматриваются наиболее предпочитаемые на момент обследования образы этносреды.

В связи со сказанным цель настоящего исследования состояла в выявлении взаимосвязи этнофункциональных особенностей образной сферы личности с различными характеристиками системы ее отношений, а также отношением к морали и праву.

Мы предполагали, что этнофункциональные особенности образной сферы личности (в ее онтогенетическом и пространственном аспектах) взаимосвязаны с эмоциональными, когнитивными характеристиками системы отношений личности и отношением к морали и праву.

Методика исследования

Для исследования онтогенетической и пространственной составляющих образной сферы личности использовалась методика «Этнофункциональное структурированное интервью» [17], основанная на методе субъективного анамнеза [14]. В онтогенетическом аспекте выявлялись *возраст начала* и *образное содержание* при-

родной, сказочно-мифологической и религиозно-этической стадий этнофункционального развития образной сферы личности, в пространственном – предпочтения на момент обследования *природно-климатических*, *антропо-биологических*, а также *социокультурных* (в данном случае конфессиональных) образов этносреды. Вместе с тем в процессе данного интервью выявлялось отношение испытуемых к морали (на примере христианских заповедей) и законопослушанию.

С целью исследования эмоциональных и когнитивных характеристик системы отношений личности применялся тест Роршаха [23].

Для того чтобы более четко дифференцировать отношение к морали и праву, часть контингента испытуемых составляли осужденные за тяжкие преступления (т. е. нарушившие христианские заповеди и в то же время совершившие противоправные действия).

В ходе эмпирического исследования проводилось сравнение 2 групп испытуемых: 1) *группы законопослушных* (83 человека в возрасте от 20 до 25 лет – курсанты Академии гражданской защиты МЧС России) и 2) *группы осужденных* за тяжкие преступления (63 человека в возрасте от 20 до 33 лет, отбывающие наказание в исправительных учреждениях России). Этничность обследуемых по самоопределению: 95 % – русские (остальные 5 % – представители бывших республик СССР). Все участники эксперимента родились и проживали первые 5 лет в средней полосе России и большинство из них (85.7 %) считало себя христианами (православными).

Полученные данные были обработаны с помощью χ^2-критерия Пирсона.

Результаты исследования

Результаты исследования *онтогенетического аспекта* образной сферы личности у испытуемых показали, что в группе законопослушных чаще, чем в группе осужденных, первые образы из ранних воспоминаний относятся к возрасту 2 – 5 лет ($p < 0.01$), а у последних чаще эти образы относятся к 6 – 7 годам ($p < 0.05$).

Было выявлено, что осужденные реже, чем законопослушные относят возникновение первых образов природы к возрасту с 2 до 5 лет ($p < 0.01$). У осужденных данные образы чаще относятся к 8 годам и более старшему возрасту ($0.01 < p < 0.05$). У 81.6 % законопослушных и 73.3 % осужденных данные образы являлись образами родной природы.

Установлено также, что законопослушные чаще осужденных относят воспоминания первых сказочных образов к 2 – 5 годам ($p < 0.01$), а последние чаще относят их к 8 годам и более старшему возрасту ($p < 0.05$). Вместе с тем, среди осужденных выявлена тенденция к увеличению количества смешанных образов, т. е. образов из народных и авторских сказок, относящихся к возрасту 2 – 5 лет ($p < 0.1$).

В свою очередь, у законопослушных испытуемых чаще, чем у осужденных, первые представления о Боге относятся к возрасту до 6 лет ($p < 0.01$), а у осужденных – чаще к 9 годам и старше ($p < 0.05$). Вместе с этим, среди законопослушных наблюдается тенденция к возникновению данных представлений в возрасте 6 – 8 лет ($p < 0.1$).

Как показано в исследовании возрастных границ возникновения первых представлений о справедливости, законопослушные испытуемые чаще, чем осужденные, относят свои первые представления о справедливости к возрасту до 6 лет ($p < 0.01$) или к 6 – 8 годам ($p < 0.01$). В то же время у осужденных чаще, чем у законопослушных, первые представления о справедливости появляются с 9 лет и старше ($p < 0.01$). При исследовании возрастных границ возникновения первых представлений о грехе было выявлено, что у законопослушных испытуемых чаще, чем у осужденных, данные представления

относятся к возрасту до 6 лет ($p < 0.01$). В свою очередь у осужденных чаще, чем у законопослушных, первые представления о грехе появляются с 9 лет и позже ($p < 0.01$).

Исследование *пространственного аспекта* образной сферы личности показало, что законопослушные испытуемые больше, чем осужденные, предпочитают образ ландшафта, в котором они жили до 5 лет ($p < 0.05$). Также было выявлено, что осужденные чаще, чем законопослушные испытуемые предпочитают образы экзотических животных – тигров, пантер, кенгуру и т. д. ($p < 0.05$). Получены различия между группами и в отношении к образам зимы. Законопослушным испытуемым зимние образы природы чаще нравятся, а осужденным – чаще не нравятся ($p < 0.05$). Также выявлено, что законопослушные чаще, чем осужденные, предпочитают этноинтегрирующие образы лиц противоположного пола ($p < 0.01$). Вместе с тем, осужденные реже отдают предпочтение данному образу ($p < 0.05$).

Помимо вышеизложенных различий между группами испытуемых в онтогенетическом и «пространственном» аспектах образной сферы личности, осужденные чаще, чем законопослушные, положительно относятся к необходимости соблюдения таких заповедей, как «Не убий» и «Не укради» ($p < 0.01$), а также ко всем заповедям в целом (тенденция, $p < 0.1$).

Наряду с этим, осужденные реже придерживаются мнения, что законопослушание всегда является хорошим качеством (тенденция, $p < 0.1$).

Обсуждение результатов и выводы

Как показывают результаты настоящего исследования, у осужденных первые воспоминания о природных и сказочных образах, а также появление представлений о Боге, грехе, справедливости относятся к 8 годам и старше, т. е. позже оптимального периода 6 – 8 лет [5, 19]. Данные этнофункциональные особенности образной сферы личности связаны с преобладанием апатического типа ведущего эмоционального состояния [18] и, кроме того, являются признаками психологической инфантильности. Ведущий тип апатического эмоционального состояния может неадекватно компенсироваться, например, наркотиками-стимуляторами [17] или, как мы полагаем, совершением тяжких преступлений (как реализация потребности в «адреналине»).

При этом у законопослушных чаще, чем у осужденных, первые представления о Боге и справедливости возникают до 6 лет или в период с 6 до 8 лет, а также о грехе – до 6 лет. По всей видимости, наличие первых представлений о Боге и грехе в раннем детстве хотя и связано с формированием повышенного уровня тревоги [17], однако является сдерживающим фактором в возникновении криминального поведения. По-видимому, сформированность религиозных представлений у законопослушных испытуемых в возрасте до 8 лет способствует соблюдению ими заповедей «Не убий», «Не укради» и других в более старшем возрасте.

Тот факт, что осужденные, по сравнению с законопослушными, чаще молятся, посещают церковь, положительно относятся к необходимости соблюдения христианских заповедей «Не убий», «Не укради», а также ко всем заповедям в целом, скорее всего, обусловлено активной религиозной (христианской) воспитательной работой в местах лишения свободы [11, 16]. Связь отрицательного отношения к христианским заповедям с наличием указанных выше особенностей онтогенеза образной сферы личности может быть объяснено на основе принципа этнофункционального развития.

У осужденных в более позднем возрасте (с 8-9 лет), чем у законопослушных, появляются первые природные и сказочные образы и религиозные представления, а образы природы в воспоминаниях осуж-

денных чаще вообще отсутствуют. В соответствии с принципом этнофункционального развития можно предположить, что неконтролируемая эмоциональность у осужденных имеет место именно вследствие появления первых воспоминаний природных и сказочных образов, а также представлений о Боге, грехе и справедливости позже, чем в оптимальный период. В исследованиях показано, что недостаточная развитость эмоционального контроля у осужденных может рассматриваться как признак их психологической инфантильности [4], что подтверждается и результатами нашего исследованиями. В частности, преобладание в группе осужденных неконтролируемой тревоги соответствует результатам известных исследований Ю. М. Антоняна, М. И. Еникеева, В. Е. Эминова [3] и др. о роли тревоги в возникновении криминального поведения.

Важным результатом исследования является выявление более частых, по сравнению с законопослушными испытуемыми, предпочтений осужденными этнодифференцирующих ландшафтно-климатических образов и образов животных. Данный факт мы объясняем как следствие принципа этнофункциональной системности. Также он находит подтверждение в исследованиях В. И. Панова [15], где человек и природа рассматриваются в качестве системы.

Ранее проведенные исследования выявили, что наличие этнодифференцирующих образов в пространственной составляющей образной сферы личности астенизирует личность и связано с наличием у нее относительно поздно сформировавшейся в онтогенезе тревоги [17, 22]. С другой стороны, повышенная тревога у осужденных может объясняться и воздействием этнодифференцирующей криминальной субкультуры.

Исходя из вышеизложенного, этнофункциональные особенности образной сферы личности взаимосвязаны с эмоциональными и когнитивными характеристиками системы ее отношений, а также с отношением к имеющей всеобщее значение для всей сферы ее жизнедеятельности морали и регулирующему социальное поведение личности праву.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. *Абульханова К. А.* Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности). – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999.

2. *Ананьев Б. Г.* Избранные психологические труды. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1980.

3. *Антонян Ю. М., Еникеев М. И., Эминов В. Е.* Психология преступника и расследования преступлений. – М.: Юристъ, 1996.

4. *Беспалько И. Г., Раева М. Н.* О применении метода Роршаха в изучении возрастных особенностей психического развития // Медико-психологические аспекты реабилитации детей с психическими заболеваниями. – Л.: Медицина, 1978. – С. 22–23.

5. *Выдрина Е. А.* Этнофункциональный аспект возникновения легкой умственной отсталости у дошкольников: Автореф. дис. … канд. психол. наук. – М., 2007.

6. *Гостев А. А.* Психология вторичного образа. – М.: Изд-во ИП РАН, 2007.

7. *Давыдов Ю. Н.* Кризисное сознание // Современная западная социология. – М.: ИПЛ, 1990. – С. 143–144.

8. *Дробницкий О. Г.* Моральная философия. – М.: Гардарики, 2002.

9. *Дюркгейм Э.* Социология преступности. – М.: Мысль, 1966.

10. *Кант И.* Критика чистого разума // Кант И. Собр. соч. в 6 т. – Т. 3. – М.: Изд-во Мысль, 1964.

11. *Кошель А.* Закон, преступление, исправление: взгляд священника // Преступность и духовность. – М.: Российская криминальная ассоциация, 2008. – С. 111 – 115.

12. *Лазурский А. Ф.* Избранные труды по психологии. – М.: Наука, 1997.

13. *Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Изд-во «Наука», 1984.

14. *Мясищев В. Н.* Психология отношений. – М.: Академия педагогических и социальных наук, 1995.

15. *Панов В. И.* Экологическая ответственность в контексте разных смыслов понятия «природа» // Российский научный журнал. – 2009. – № 6(13). – С. 267 – 278.

16. *Перебинос Ю.* Историко-правовые аспекты взаимодействия пенитенциарных учреждений и попечительских органов в России и за рубежом // Ведомости уголовно-исполнительной системы. – 2009. – № 3. – С. 40 – 43.

17. *Сухарев А. В.* Этнофункциональная парадигма в психологии. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.

18. *Сухарев А. В., Степанов И. Л.* Этнофункциональный аспект особенностей развития депрессивных расстройств // Журнал прикладной психологии. – 2006. – № 3. – С. 102 – 113.

19. *Тимохин В. В.* Этнофункциональный аспект психического развития: Автореф. дис. … канд. психол. наук. – М., 2005.

20. *Тишков В. А.* Советская этнография: преодоление кризиса // Этнографическое обозрение. – 1992. – № 1. – С. 5 – 20.

21. *Хейзинга Й.* Homo Ludens. В тени завтрашнего дня. – М.: Прогресс-Академия, 1992.

22. *Шапорева А. А.* Роль этнической функции содержания сказок в развитии гармоничного взаимодействия когнитивных и эмоциональных сторон отношений у младших школьников и подростков: Автореф. дис. … канд. психол. наук. – М., 2007.

23. *Bohm E.* Lehrbuch der Rorschach Psychodiagnostik. – Bern: Hans Huber, 1972.

24. *Stonequist E.V.* The Marginal Man. – N. Y.: Russel and Russel, 1961.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 159.923
ББК 88.37

ПСИХОЛОГИЯ

ОСОБЕННОСТИ ОТВЕТСТВЕННОСТИ КАК СИСТЕМНОГО СВОЙСТВА ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Доктор психологических наук Н. А. Фомина
О. В. Теняева

В статье представлены результаты системного исследования ответственности подростков с девиантным поведением: выраженность ее содержательно-смысловых и инструментально-стилевых характеристик, а также корреляционной и факторной структур

Ключевые слова
Подростки, девиантное поведение, ответственность, содержательно-смысловые (мотивационные, когнитивные, продуктивные) характеристики, инструментально-стилевые (динамические, эмоциональные, регулятивные) составляющие, корреляционная и факторная структуры

Девиантное поведение как проявление социальной дезадаптации является распространенным феноменом, сопровождающим процесс социализации личности в подростковом возрасте. Причем в последнее время проблема девиантного поведения подростков становится все более актуальной в связи с тем, что снижение роли социальных институтов в воспитании подрастающего поколения, падение уровня жизни приводит к увеличению числа подростков, в поведении которых появляются различные отклонения от общепринятых в обществе норм, в конечном итоге ведущие к биологической и социальной деградации личности подростка. Поэтому проблема девиантного поведения несовершеннолетних подростков, деструктивного как для личности, так и для общества в целом, является одной их острейших проблем современного общества и требует пристального внимания и педагогов, и психологов для ее разрешения.

Как известно, именно в подростковом возрасте формируется волевая сфера личности как нравственная основа, позволяющая подростку самому управлять своим поведением и развитием. Однако у многих подростков, особенно воспитывающихся в сложных семейных условиях, волевая сфера довольно слаба, механизмы волевой регуляции активности недостаточно сформированы, уровень развития волевых качеств, в том числе ответственности, отстает от ускоренных темпов физического развития.

В данной статье представлены результаты исследования ответственности как системного свойства личности подрост-

ков с отклоняющимся поведением.

Исследование проводилось на базе «Открытой (сменной) общеобразовательной школы № 6» г. Рязани, в которой с пятого класса обучаются дети, чье воспитание и обучение вызывает трудности, а поведение по разным причинам не соответствует общепринятым социальным нормам.

В исследовании приняли участие 76 подростков в возрасте 12-16 лет (из них 56% мальчиков и 44% девочек).

Ответственность подростков исследовалась в рамках концепции многомерно-функциональной организации свойств личности А. И. Крупнова (1992-2009), позволяющей изучить ее как системно-функциональное образование, представляющее собой единство инструментально-стилевых и содержательно-смысловых характеристик, обеспечивающих постоянство стремлений и готовность личности к ответственному поведению (Крупнов, 2007).

Данная концепция дает возможность выявить многомерное строение свойства, определив 8 его основных компонентов: динамический, мотивационный, когнитивный, продуктивный, эмоциональный, регуляторно-волевой и рефлексивно-оценочный, каждый из которых содержит гармоническую переменную, облегчающую реализацию свойства и способствующую его развитию, и агармоническую, которая, напротив, затрудняет его реализацию (Крупнов, 1993).

Выраженность различных содержательно-смысловых (мотивационных, когнитивных, продуктивных) и инструментально-стилевых (динамических, эмоциональных, регуляторных) характеристик ответственности подростков с девиантным поведением представлена в таблице 1.

Таблица 1

Особенности ответственности подростков с девиантным поведением

Компоненты	Динамический		Мотивационный		Когнитивный		Продуктивный		Эмоциональный		Регуляторный		Рефлексивно-оценочный	
Переменные	Эргичность	Аэргичность	Социоцентричность	Эгоцентричность	Осмысленность	Осведомленность	Предметность	Субъектность	Стеничность	Астеничность	Интернальность	Экстернальность	Операционалльные трудности	Эмоционально-личностные трудности
Средние значения	42.2	40.7	42.7	41	44.6	42.3	48.1	37.6	49.4	49.9	40.3	46.9	38.7	36.2
t-критерий Стьюдента	0.504		0.476		1.224		**5.137**		-0.402		**-3.097**		1.286	
Уровень значимости различий (P)	-		-		-		**0.001**		-		**0.01**		-	

Примечание: прочерк означает отсутствие значимых различий.

В *содержательно-смысловом аспекте* их ответственности *продуктивный компонент* представлен *предметностью*, что проявляется в их стремлении к признанию внутри референтной группы, настойчивостью в предъявлении требований к выполнению коллективных (групповых) дел; *мотивационный* – как социоцентрическими, так и эгоцентрическими мотивами, поскольку ответственное поведение подростки данной группы проявляют, желая не подвести своих товарищей, взять вину на себя ради спасения группы, а значит – и завоевать уважение, получить поощрение и т. п.

Отсутствие значимых различий внутри *когнитивного* компонента ответственности говорит о том, что одни достаточно осмысленно проявляют ответственность в процессе деятельности, другие недостаточно осознают сущность ответственности как свойства личности, выделяя отдельные конкретные проявления или общие признаки ответственного поведения, которые могут быть присущи как ответственности, так и другим свойствам личности. Это можно объяснить тем, что проявление ответственности подростками с девиантным поведением, обусловленное стремлением к собственной выгоде, получению похвалы товарищей, в большинстве случаев носит асоциальный характер, цели ответственной деятельности при этом выдвигаются ими ситуативно и несамостоятельно, часто под влиянием референтной группы, и все-таки предпочтение отдается такой организации деятельности, при которой ответственность возлагается на других.

Что касается *инструментально-стилевых особенностей* их ответственности, то внутри *динамического* компонента значимых различий между переменными не обнаружено: одни подростки с девиантным поведением могут проявлять ответственность, а другие – не стремятся к ответственному поведению, особенно при выполнении серьезных и ответственных поручений или заданий, которые не контролируются, не склонны доводить начатое дело до конца, проявляют необязательность, т. е. часто отказываются от заранее запланированного или обещанного, отвлекаются на посторонние дела, отступают перед трудностями, что может быть связано с бесконтрольностью за выполнением и отсутствием проверки полученного результата со стороны взрослых с раннего возраста, отсутствием навыка целеполагания и осознания необходимости выполнения запланированного дела.

В *регуляторном* компоненте ответственности преобладает *экстернальность*, которая характеризуется тем, что в большинстве случаев человек не берет на себя ответственность за свои действия или соглашается выполнять ответственное дело только при благоприятных для них обстоятельствах, чаще полагается на случай или везение, обвиняет в неудачах других людей. Низкие показатели интернальной регуляции ответственности у этих подростков, возможно, определяемые условиями их жизни и воспитания, свидетельствуют о нежелании и неумении всего добиваться самостоятельно, своим трудом; не уверенности в том, что все удачи и неудачи зависят только от их ответственного отношения к делу; слабом стремлении самостоятельно, активно контролировать свое ответственное поведение.

Отсутствие значимых различий между показателями переменных *эмоционального* компонента свидетельствует о том, что при реализации ответственного поведения иногда эти подростки переживают стенические эмоции радости, удовлетворения, чувство собственного достоинства от оказанного доверия, способности преодолеть препятствия, гордость при достижении цели, оптимизм при начале нового дела, а иногда – астенические эмоции беспокойства, тревоги, внутреннего напряжения и подавленного состояния в ходе реализации ответственной деятельности.

Относительно корреляционной структуры ответственности подростков с девиантным поведением можно сказать следующее.

В структуре их ответственности выявлено 18 корреляций (16 положительных и 2 отрицательных), среди которых 2 (положительные) – между переменными содержательно-смыслового блока, 7 (1 отрицательная и 6 положительных) – внутри инструментально-стилевого аспекта и 10 (1 отрицательная и 9 положительных)

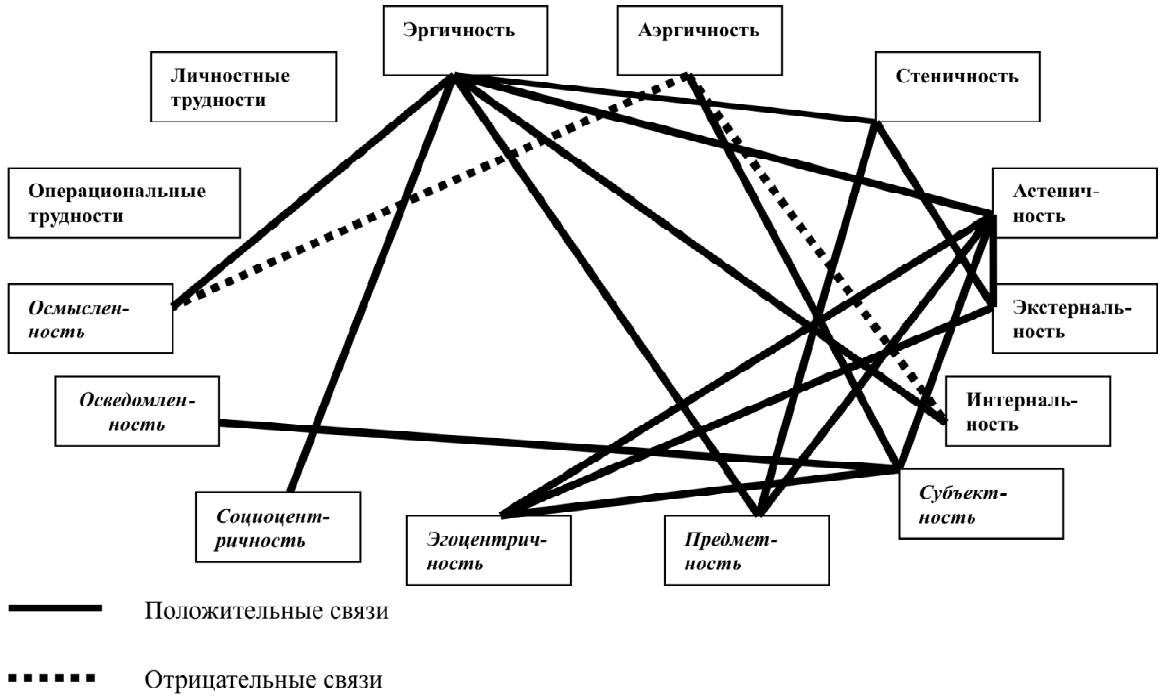


Рис. Корреляционная структура ответственности подростков с девиантным поведением

межаспектных связей (см. рис.).

Следует заметить, что в *содержательно-смысловом аспекте* этого важнейшего свойства личности связей в 3 раза меньше (2), чем в инструментально-стилевом (7), причем обе положительные корреляции (с осведомленностью и эгоцентричностью) образовала субъектность ответственности.

В *инструментально-стилевом блоке* ответственности наибольшее количество связей (3) с другими переменными у эргичности, по 2 связи у обеих переменных эмоционального и регуляторного компонентов. Значит, повышение уровня их ответственности при выполнении порученных им дел, стремление к их хорошему выполнению связано с увеличением активной саморегуляции и развитием эмоциональной сферы, поскольку чем самостоятельнее личность и чем более затронуты ее эмоциональные переживания, тем выше ее стремление к ответственному поведению, тем легче и чаще она готова возлагать на себя ответственность. Это подтверждает и отрицательная корреляция между интернальностью и аэргичностью данного свойства, т. е. с увеличением самостоятельности и сознательности в проявлении ответственности, снижается необязательность и склонность подростка избегать ответственных поручений. При этом низкое стремление к ответственному поведению, надежда на удачу или случай при выполнении или ожидании серьезного дела, а не на собственные силы вызывает у подростков как положительные, так и отрицательные переживания.

Больше всего (по 3) *межаспектных* положительных связей в структуре ответственности подростков с девиантным поведением образовали 2 гармонические переменные инструментально-стилевого аспекта (эргичность, предметность) и агармоническая переменная содержательно-смыслового блока (астеничность). Их эргичность коррелирует с осмысленностью, социоцентричностью и предметностью, предметность – помимо эргичности еще и с обеими переменными эмоционального компонента, а астеничность, еще и с

субъектностью и эгоцентричностью.

Помимо этого, по 2 межпредметные связи образовали такие содержательно-смысловые характеристики ответственности, как эгоцентричнность, субъектность и осмысленность, и такая инструментально-стилевая составляющая данного свойства, как аэргичность. Из этого следует, что их стремление проявлять инициативу в ходе реализации ответственного поведения часто напрямую зависит от личной выгоды. Снижение безответственности и повышение ответственности девиантных подростков, их стремления к добросовестному выполнению порученных дел напрямую зависит от осознания необходимости ответственного поведения, особенно в общественно-полезной сфере ради помощи другим людям, достижения успеха группы и т. д.

В *факторной структуре* их ответственности выделились три основных фактора (см. таблицу 2).

Таблица 2

Факторные структуры ответственности подростков с девиантным поведением

Факторы / Переменные	Эргичность	Аэргичность	Социоцентричность	Эгоцентричность	Осмысленность	Осведомленность	Предметность	Субъектность	Стеничность	Астеничность	Интернальность	Экстернальность	Операциональные трудность	Эмоционально-личностные трудности
Ф 1	0.958	-0.621	0.509		0.683		0.674		0.514	0.534	0.462			
Ф 2		-0.432				0.666		0.711		0.523				
Ф 3				0.643								0.964		

В очень насыщенный первый, *динамично-содержательный* фактор вошли 5 характеристик инструментально-стилевого аспекта (обе переменные динамического и эмоционального компонентов и интернальность, причем с наибольшим весом эргичность) и 3 гармонические переменные всех компонентов содержательно-смыслового аспекта ответственности (осмысленность, предметность и социоцентричность).

Второй *агармоничный фактор* (фактор безответственности, по Прядеину) сосредоточил в себе агармонические переменные инструментально-стилевого (аэргичность и астеничность) и содержательно-смыслового (субъектность с наибольшим весом и осведомленность) аспектов ответственности.

В *третий, экстернально-эгоцентрический фактор* вошли лишь 2 агармонические переменные различных аспектов этого свойства: эгоцентричность и экстернальность.

Как видим, 2-й и 3-й факторы ответственности девиантных подростков наполнены исключительно агармоническими переменными ответственности, затрудняющими ее реализацию и развитие, хотя содержание 1-го фактора составили, наряду с агармоническими, и гармонические характеристики всех компонентов, за исключением рефлексивно-оценочного, обе переменные которого не вошли ни в один из факторов. Все это, как и отсутствие значимых различий между количественной выраженностью переменных большинства компонентов (кроме продуктивного и регуляторного), и доминирование экстернальной регуляции ответствен-

ного поведения позволяет сделать вывод о недостаточной сформированности и выраженности ответственности у исследованной группы подростков.

Основным мотивом их ведущей деятельности – деятельности общения является стремление осознать свое «Я», сопоставить свои личностные качества с качествами окружающих людей, определить свое место в рамках референтной группы, оценить свои поступки с точки зрения будущего одобрения значимыми для них людьми, достичь общественного признания, поэтому они стремятся к проявлению ответственности в коллективной деятельности. Но, к сожалению, проявления ответственного поведения и деятельности в большинстве случаев носят асоциальный характер, цели ответственной деятельности при этом выдвигаются ситуативно и несамостоятельно, часто под влиянием референтной асоциальной группы сверстников.

Однако у них сильно выражена склонность оправдывать свои неудачи внешними обстоятельствами, недостаточным доверием со стороны окружающих, а также желание избежать осложнений или наказания в процессе выполнения ответственных дел и поручений затрудняют реализацию ответственного поведения.

Кроме того, неустойчивость сознательного самоконтроля, уклонение от ответственности, часто сопровождаемое высокой тревожностью, неуверенностью, замешательством, страхом, раздражением при отсутствии поддержки и помощи со стороны товарищей при выполнении ответственных дел или в ситуациях, когда в процессе деятельности не удается достигнуть желаемых результатов, сменой настроения, зачастую связаны с тем, что они чаще всего готовы нести ответственность за содеянное, руководствуясь личными мотивами, и стараются не брать ответственность на себя в ситуации, когда результат не является для них личностно значимым, а также с недостаточно осмысленными, поверхностными представлениями о значимости, важности ответственности для эффективности любой всей жизнедеятельности человека и развития его личности в целом. Они тем неохотнее берутся за выполнение ответственных поручений, чем больше узнают об ответственности как свойстве личности и тех обязательствах, которые должен принимать на себя человек, осуществляя ответственное поведение.

С учетом представленных выше особенностей ответственности подростков с девиантным поведением необходимо проводить с ними целенаправленную систематическую работу по гармонизации (развитию гармонических и снижению выраженности агармонических характеристик) данного важнейшего волевого свойства личности, что будет способствовать переориентации их поведения на соблюдение общепринятым нормам.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Крупнов А. И. Системная диагностика и коррекция общительности: Монография. – М.: РУДН, 2007. – 131 с.
2. Крупнов А. И. Диагностика свойств личности и индивидуальности. – М.: РУДН, 1993.
3. Прядеин В. П. Ответственность как предмет психологического исследования. Екатеринбург, 2007. – 209 с.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 378
ББК 74.58

педагогика

КОНЦЕПЦИЯ ТВОРЧЕСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Кандидат педагогических наук Е. С. Беляева

В статье рассматриваются вопросы творческо-педагогического подхода к обучению речевой деятельности на иностранном языке, являющегося важнейшей характеристикой содержательной интерпретации тенденций профессиональной подготовки студентов в поликультурной среде и выражающегося в высшей форме их речевой активности. Разработка концепции творческо-педагогического подхода основана на выявлении комплекса целенаправленных педагогических воздействий по активизации позиции обучаемого в овладении навыками межкультурной коммуникации, и представляющих собой систему образовательных отношений, регулирующую и направляющую деятельность субъектов образовательного процесса на формирование и развитие их активной речевой позиции.

Ключевые слова
Творческо-педагогический подход, творческо-педагогическая технология, речевая деятельность, языковая активность, творческая активность студентов, педагогическое творчество, поликультурная среда, навыки межкультурной коммуникации

Стремительное развитие современного общества предъявляет новые высокие требования к высшему образованию, одной из важнейших составляющих которого является интегрирование будущих специалистов в мировое открытое информационное пространство. Максимально полной самореализации личности способствует множество факторов, в том числе предоставляемых посредством образовательной системы. «Именно в рамках образования взаимодействуют и соотносятся субэтнические, национальная и мировая культура, соединяя свои потенциалы в интересах обеспечения общего культурно-духовного пространства. В таком организованном пространстве, системность и стройность которого определяются целостным содержанием образования, происходит важнейший процесс субъектного становления индивида. Как раз в пространстве интеркультурного взаимодействия личность должна обрести свой социальный, языковой и этнический субъектный статус» [7. С. 3].

Общение – сложный процесс взаимодействия, заключающийся в обмене информацией, а также в восприятии и понимании партнерами друг друга. Общение протекает в рамках самых разнообраз-

ных действий, как в профессиональном плане, так и в личностно ориентированном общении. В подавляющем случае это не простой разговор, а акт поведения и действий, осуществляемый для определенных профессиональных задач.

Поликультурная структура современного общества предполагает свободное общение между людьми разных стран и культур, что выводит вопрос о необходимости владения иностранными языками на новый уровень. Высшей школе предстоит повысить уровень обучения иностранному языку при подготовке высококвалифицированных специалистов, способных к межкультурной коммуникации.

Социальная значимость проблемы повышения качества образования высококвалифицированных специалистов и наличие условий для ее решения на новом уровне подтверждают целесообразность и своевременность ее исследования. Современные теории и практика указывают на наличие противоречий, которые требуют научного и практического разрешения в аспекте инновационных технологий. Под инновацией в нашем исследовании мы понимаем особую организацию деятельности и мышления по подготовке специалистов в высшей школе.

Обеспечение эффективности профессиональной подготовки дипломированного специалиста требует детального анализа современной системы высшего образования, в частности выявления и определения проблем и противоречий в обучении иностранным языкам при условии формирования активной творческой личности студента – субъекта обучения.

В последние десятилетия в мире происходят интенсивные процессы становления новой образовательной парадигмы, идущей на смену классической. Согласно новой образовательной парадигме, основная миссия образования состоит в обеспечении условий самоопределения, самоактуализации и самореализации личности (Дж. П. Гилфорд, М. Р. Гинзбург, Т. И. Любарт, А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Дж. Стенберг и др.); образование выступает как созидание человеком образа мира в себе самом посредством активного полагания себя в мир предметной, социальной и духовной культуры; студент становится субъектом познавательной деятельности; отношения педагога и обучающегося становятся субъект-субъектными, диалогическими. При таких отношениях происходит активное развитие педагогического творчества преподавателя. «Педагог стоит между всей суммой знаний и формирующимися личностями. И студенты … постигают творчество именно педагога, а не Платона или Аристотеля: эти творцы попадают к ним преломленными через призму педагога» [5. С. 56].

Таким образом, новая образовательная парадигма предполагает творческую активность обучающегося, что особенно важно при становлении и развитии навыков речевой деятельности на иностранном языке, где активность субъекта обучения обуславливает успешность овладения навыками общения в практическом плане.

Значительный вклад в изучение творческого потенциала личности внесли Б. Г. Ананьев, Б. М. Бим-Бад, К. Н. Венцель, И. П. Волков, В. В. Грачев, В. П. Зинченко, В. Л. Иноземцев, Ю. Г. Круглов и его исследовательский коллектив, З. И. Равкин, В. И. Слободчиков, К. Д. Ушинский и др.

Проблема формирования личности, её творческого потенциала нашли отражение в работах педагогов В. И. Андреева, Н. Р. Битяновой, Л. И. Божович, П. Ванцвайг, Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, И. И. Ильясова, А. И. Леонтьева, К. К. Платонова, Б. М. Теплова, Д. И. Фельдштейна.

Научные исследования многих учёных направлены на изучение законов творчества и творческого мышления (В. М. Аганисян, Г. С. Альтшуллер, В. И. Андреев, Д. В. Богоявленская, А. В. Брушлинский,

В. Л. Данилова, Г. А. Голицин, З. И. Калмыкова, А. М. Матюшкин, А. А. Мелик-Пашаев, К. К. Платонов, В. Г. Разумовский, С. Л. Рубинштейн и др.).

Рассматриваемый нами творческо-педагогический подход в формировании навыков речевой деятельности на иностранном языке – это важнейшая характеристика содержательной интерпретации тенденций профессиональной подготовки студентов в поликультурной среде, выражающаяся в высшей форме их активности, а также способствующая личностному и профессиональному росту будущего специалиста, становлению его культуротворческого потенциала.

Разработка концепции творческо-педагогического подхода в обучении иностранному языку характеризуется спецификой поставленных педагогических задач, состоящих в необходимости активного развития языковых навыков обучаемого для функционирования в современной лингвокультурной среде, что обусловлено дальнейшими условиями работы специалиста в глобальном информационном пространстве. Это определяет направленность образовательного процесса в русло интеграции системы образовательно-профессиональной деятельности будущих специалистов при становлении инновационно-научного опыта в процессе развития активной позиции личности обучаемого, позволяющей креативно приобретать необходимые речевые навыки для эффективной работы в поликультурной среде.

Это позволяет сделать вывод о том, что модернизация образовательного процесса в обучении иностранному языку на основе творческо-педагогического подхода предусматривает взаимосвязь двух направлений – развития практического речевого творчества, заключающегося в профессиональном овладении неоходимыми языковыми навыками, и развитие социально-духовных качеств личности, которые позволят активнее включать студентов в преобразование общественных отношений в сфере профессиональной коммуникации.

Творческо-педагогический подход в обучении иностранному языку выступает как комплекс целенаправленных педагогических воздействий по активизации позиции обучаемого в овладении навыками межкультурной коммуникации, и представляет собой систему образовательных отношений, регулирующую и направляющую деятельность субъектов образовательного процесса на формирование и развитие их активной речевой позиции.

В последнее время особое внимание в области педагогики высшей школы уделяется вопросу становления творческих качеств студента вуза и особенностей творчества преподавателя.

В понимании творческо-педагогического подхода в обучении иностранному языку целесообразно рассматривать два аспекта:

– во-первых, становление творческой активности студентов при развитии навыков речевой деятельности на иностранном языке;

– во-вторых, педагогическое творчество преподавателя при обучении речевой деятельности.

«На основе познавательных способностей человека развёртывается его творческая деятельность, раскрывается его созидательная сущность» [1. С. 336]. Поэтому необходимым условием речевой активности студентов является их познавательный потенциал, способность и стремление к овладению базовыми теоретическими языковыми знаниями и практическими навыками общения. Это дает основание полагать, что одним из ведущих понятий активной творческой позиции обучаемых является их мотивация к общению на иностранном языке.

Сущность концепции творческо-педагогического подхода состоит в создании подобной мотивационной среды на заня-

тии по иностранному языку, зарождающейся в тесной интеграции ее важнейших составляющих: творческого обучения иностранному языку и процессуально-созидательной деятельности студентов-субъектов творчества.

Творческое обучение – процесс активного взаимодействия между преподавателем и студентами, в результате которого у студентов формируются определенные креативные знания и умения, необходимые для активной коммуникации на иностранном языке.

Творческое обучение выступает как целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования созидательной деятельности студентов по овладению теоретическими знаниями и совершенствованию практических языковых навыков, развитию собственных интеллектуальных способностей, формированию творческой готовности к речевой деятельности.

В процессе обучения иностранному языку решающее значение приобретает и процессуально-созидательная деятельность студентов, рассматриваемая как единый результат творческого обучения и обеспечения рождения новых знаний, навыков, умений и отношений.

Как показывает мировой педагогический опыт, деятельность преподавателя каждой учебной дисциплины ориентирована, прежде всего, на передачу дисциплинарных знаний, однако целесообразно признать, что каждое занятие, каждый акт общения студента с преподавателем способствует формированию у студента креативных качеств, наиболее важных и для общества, и для самого выпускника. Именно эти качества, возникая вследствие взаимодействия студента с каждым преподавателем, определяют зрелость выпускника и как гражданина, активного члена общества, и как профессионального специалиста, свободно владеющего иностранными языками и желающего активно общаться в поликультурной среде современного общества.

Неоспоримо важна роль преподавателя, который, руководствуясь духом времени, обладая толерантностью и имея творческую гибкость мышления, сумеет донести знания студентам с учетом культурных особенностей общества. Реорганизовать учебный процесс, в ходе которого обучаемый становится созидателем; отобрать учебный материал, который станет средством достижения созидательной цели и включить в него тактики, методы и приемы, позволяющие обучаемому повысить эффективность творческой деятельности – все это позволит педагогу погрузить студента в познавательный процесс и осуществить переход от репродуктивной деятельности обучаемого к творческой. Задача креативной педагогики – сделать этот созидательный процесс наиболее эффективным, творческим, а качество образования – наиболее высоким. Усвоенное содержание обучения станет в этом случае средством движения в будущее, приведет к реализации своего собственного проекта жизненного пути.

При формировании творческой речевой активности студента функция преподавателя-лингвиста состоит в организации процесса активного творческого взаимодействия, базирующегося на стимулировании мотивации к созидательным исследованиям и разработке творческо-педагогических технологий, предполагающих активную позицию обучаемых и основанных на принципах педагогического проектирования: принципа человеческих приоритетов и принципа саморазвития. Поэтому творческо-педагогический подход в обучении иностранному языку предполагает сотворчество педагога и студента, что, по словам Е. Н. Борисовой «на современном этапе цивилизации призвано формировать «метакультурную индивидуальность», предполагающую высокую творческую, психологическую, интеллектуальную гибкость и мобильность, способную к изменению привычного пове-

дения и видения мира, к участию в продуктивном культурном и мужкультурном диалоге, к использованию адекватных способов транслирования знаний и культурного опыта» [4. С. 14].

Таким образом, творческо-педагогическая технология, разработанная преподавателем иностранного языка, является способом реализации творческо-педагогического подхода в обучении навыкам межкультурной коммуникации и выступает как система форм, методов и средств обучения, обеспечивающая наиболее эффективное достижение поставленной цели – формирование активной творческой позиции при речевой деятельности на иностранном языке.

Применительно к практическому процессу обучения иностранному языку в учебном заведении, творческо-педагогическая технология – это интегративная система, содержащая комплекс операций и действий, обеспечивающих педагогическое целеопределение, информационно-предметные и процессуальные аспекты, направленные на усвоение знаний, приобретение профессиональных умений в системе активного речевого творчества, в которой интересы и ценности личности обучаемого являются доминирующей компонентой организации учебной деятельности.

К структурным составляющим этой системы мы относим: цели обучения, содержание обучения, организацию учебного процесса, студента как субъекта активного творчества, творческую позицию преподавателя, творческо-педагогическое взаимодействие, диагностику результатов педагогического процесса.

При разработке теоретической базы построения творческо-педагогической технологии необходимо акцентировать внимание на интеллектуальный потенциал, творческое начало и созидательный характер деятельности как преподавателя, так и обучающегося (схема 1: Структурные составляющие интегративной системы творческо-педагогического взаимодействия).

Можно сделать вывод о двусторонней природе творческо-педагогической технологии в обучении иностранному языку, и основой для ее реализации выступают такие направления в обучении, как изменение позиции преподавателя по отношению к студенту при утверждении партнерской позиции активного взаимодействия и сотрудничества преподавателя и студента; изменение в функции знаний, усвоение которых перестает носить репродуктивный характер и организуется в многообразных формах поисковой мыслительной деятельности как продуктивный творческий процесс; развитие активной творческой позиции обучаемого при ориентации на групповые формы взаимодействия, межличностные отношения и межкультурное профессиональное общение.

Как очевидно, особое значение здесь приобретают высококоммуникативные творческие формы обучения иностранному языку («живое» диалогическое и монологическое общение, ролевые игры, изучение конкретных случаев, тематические проекты, подготовка и представление презентаций на различные темы настоящей действительности и др.)

Таким образом, творческо-педагогическая технология предполагает генерацию, творческую формулировку и интеллектуальную разработку идей и проектов при творческом обучении иностранному языку.

Как показало наше исследование, реализация творческо-педагогического подхода в условиях обучения иностранному языку руководствуется следующими принципами: субъектность (взаимодействие участников творческо-образовательного процесса характеризуется «субъект – субъектными» отношениями); открытость для творческого опыта (восприимчивость к новому во мне и вне меня); рефлексивность (все происходящее на занятии активно анализируется и оценивается студентами в соответствии с интеллекту-

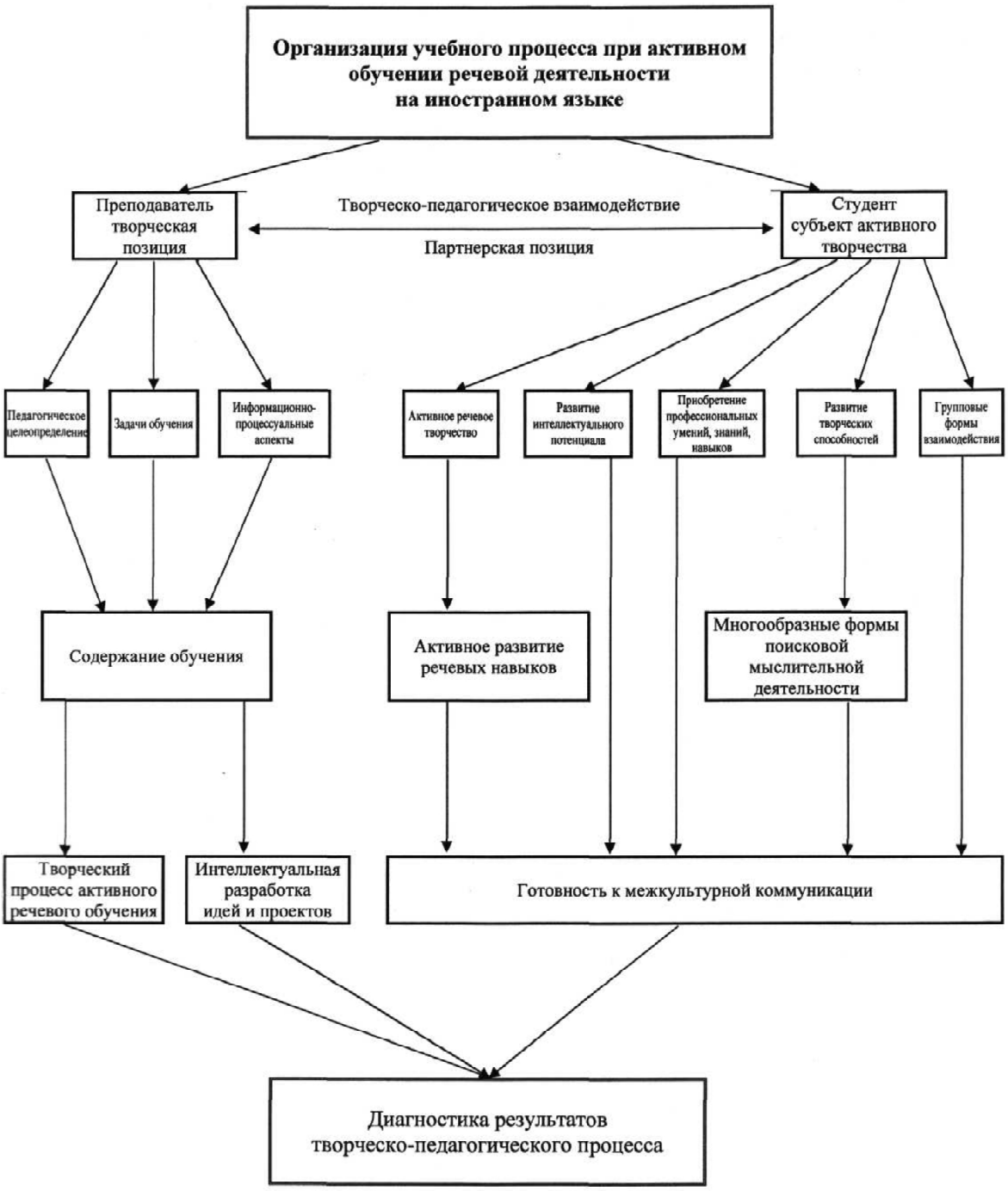


Схема 1. Структурные составляющие интегративной системы творческо-педагогического взаимодействия.

ально-личностными особенностями); самопознание (результатом занятий является осмысление звеньев творческого процесса и педагогом, и студентом).

В связи с этим можно говорить об общих функциях, поэтапно реализующихся при внедрении творческо-педагогического подхода: творческо-мотивационная – осознание студентами потребности саморазвития, формирование самоустановки действовать на личностном уровне; информационно-технологическая – открытие студентами знаний о средствах, необходимых для овладения принципами осуществления различных видов деятельностей; творческо-развивающая –

внесение студентами необходимых изменений в имеющиеся у них способы действий; разработка собственного сценария по созданию языковых условий, активизирующих творческие резервы личности при коммуникации на иностранном языке.

Таким образом, в процессе функционирования творческо-педагогического подхода к обучению речевой деятельности на иностранном языке происходит успешное формирование активных языковых навыков общения с «изменением ценностных ориентаций личности, настроенной на творчество, развитие и самосовершенствование» [6, С. 26].

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Алексеев П. В., Панин А. В. Философия. Учебное пособие. – М.: Проспект, 2004.– 608 с.

2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / Сост. С. Г. Бочаров; текст подгот. Г. С. Бернштейн и Л. В. Дерюгина; примеч. С. С. Аверинцева и С. Г. Бочарова. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.

3. Бердяев Н. А. Смысл творчества: Опыт оправдания человека. – М.: АСТ МОСКВА; ХРАНИТЕЛЬ, 2007. – 668 с.

4. Борисова Е. Н. Формирование культуры личности через сотворчество педагога и студента // Педагогическое образование и наука. – 2009. – №11. – С. 14-17.

5. Дронова Т. А. Формирование инегрально-креативного стиля мышления будущих педагогов в образовательной среде вуза: Монография. – 2-е изд., стер. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2008. – 368 с.

6. Косина А. В. Национальная культура – этническая культура – массовая культура: «Баланс интересов» в современном обществе. – М.: ЛИБРОКОМ, 2009. – 216 с.

7. Костикова Л. П. Диалог культур: от теории к практике. Учебное пособие. – Рязань: ЗАО «ПРИЗ», 2009. – 152 с.

ТВЕРСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

УДК 316.6(043.3)
ББК 88.54
Психологические науки. Социальная психология.

ПСИХОЛОГИЯ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОГРАММ ОБУЧЕНИЯ ПЕРСОНАЛА В ОРГАНИЗАЦИИ

Кандидат психологических наук Е. Д. Короткина

В статье анализируются модели оценки обучающих программ для сотрудников в организации. Показано, что оценка является необходимым этапом развития личности, группы и организации в целом.

Ключевые слова
Обучение персонала, модель оценки обучающих программ, критерии оценки тренинга, организационное развитие

Одним из инструментов развития организации являются обучающие программы, которые считаются эффективными, если благодаря им происходят положительные изменения в личности, в деятельности отдельной группы или организации в целом, возникают новые результаты, новые цели и формируется потребность следующего этапа обучения, развития, роста. Таким образом, оценка является обязательным этапом развивающейся системы: личности, группы или организации. Она необходима для повышения качества осуществления программы, прозрачности деятельности организации, совершенствования навыков участников внутренней оценки деятельности организации (например, сотрудники, участвующие в процессе проектов своей организации, развивают свои навыки планирования и реализации программ).

Как отмечают специалисты в области оценки обучающих программ, оценка как самостоятельный вид деятельности известна всего несколько десятилетий, но, несмотря на это, уже имеет большое распространение.

Под оценкой понимается анализ в конкретный момент времени результатов определенного объема работы и степени достижения поставленных целей. На настоящий момент одной из базовой моделью оценки тренинговых программ является модель, предложенная Д. Киркпатриком [11, 12].

Д. Киркпатрик рассматривал оценку как неотъемлемую часть цикла проведения обучения, которая включает 10 этапов:

1. Определение потребностей;
2. Постановка целей;
3. Определение предметного содержания;
4. Выбор участников обучения;

5. Формирование оптимального расписания;
6. Подбор соответствующего помещения;
7. Подбор соответствующих преподавателей;
8. Подготовка аудиовизуальных средств;
9. Координация программы;
10. Оценка программы.

В предложенной автором теории оценки существуют четыре уровня. Охарактеризуем кратко каждый из них.

1) Reaction (Реакция)

Оценка на этом уровне определяет, как участники программы реагируют на нее. У Киркпатрика это оценка удовлетворенности потребителей. По мнению автора модели, реакция участников является очень важным критерием успешности тренинга, как минимум, по двум причинам.

Во-первых, люди, так или иначе, делятся своими впечатлениями от тренинга со своим руководством, и эта информация уходит выше. Следовательно, она влияет на принятие решений о продолжении тренинга.

Во-вторых, если участники не будут реагировать позитивно, то у них не будет мотивации к научению. По мнению Киркпатрика, позитивная реакция не гарантирует успешного освоения новых знаний, умений и навыков. Отрицательная же реакция на тренинг означает уменьшение вероятности научения.

2) Learning (Научение)

Научение определяется как изменение установок, улучшение знаний и совершенствование навыков участников в результате прохождения ими программы обучения. Киркпатрик утверждает, что изменение поведения участников в результате тренинга возможно только тогда, когда произойдет научение (изменятся установки, улучшатся знания или усовершенствуются навыки).

3) Behavior (Поведение)

На этом уровне происходит оценка того, в какой степени изменилось поведение участников в результате обучения. Киркпатрик указывает на то. Что отсутствие изменений в поведении участников не означает, что тренинг был неэффективен. Возможны ситуации, когда реакция на тренинг была позитивной, научение произошло, но поведение участников в дальнейшем не изменилось, поскольку для этого не были соблюдены необходимые условия. Поэтому отсутствие изменения поведения участников после тренинга не может быть поводом для принятия решения о прекращении программы.

Киркпатрик рекомендует в этих случаях кроме оценки реакции и научения проверить наличие следующих условий:

- желание участников изменить поведение;
- наличие у участников знаний о том, что и как делать;
- наличие соответствующего социально-психологического климата;
- поощрение участников за изменение поведения [12].

Говоря о социально-психологическом климате, Киркпатрик имеет в виду, прежде всего, непосредственных руководителей участников обучения. Он выделяет пять видов «климата»: запрещающий, обескураживающий, нейтральный, поддерживающий, требующий. Позиция руководителя, соответственно, меняется от запрета на изменение поведения до требования изменить поведение после окончания тренинга.

По мнению Киркпатрика, единственный способ создания позитивного климата – вовлечение руководителей в разработку учебных программ.

4) Results (Результаты)

К результатам относятся изменения, которые произошли в связи с тем, что участники прошли обучение. В качестве примеров авторк приводит увеличение производительности, улучшение качества, уменьшение несчастных случаев. Увеличение продаж, снижение текучести кадров.

По мнению специалиста, оценка на данном уровне – самая сложная и дорогостоящая. М. В. Кларин, отмечает несколько рекомендаций, которые могут помочь в оценке результатов:

- использование контрольной группы;
- проведение оценки через некоторые время;
- проведение оценки до и после программы;
- проведение оценки несколько раз в ходе программы;
- сопоставление ценности информации, которую удастся получить с помощью оценки и стоимость получения этой информации [4. С. 153].

В последние годы многие организации – потребители тренинговых услуг и тренинговые компании стремятся оценить возврат на вложенные затраты. В конце 80-х – начале 90-х годов специалист по работе с человеческим ресурсами Дж. Филипс предложил пятый уровень оценки: возврат на вложенный капитал (ВВК). Формула оценки проста:

ВВК= Финансовые результаты обучения (добавленная стоимость) / Затраты на обучение.

При внешней простой формуле реальная оценка осязаемых для организации результатов обучения трудна. Необходимо учитывать влияние дополнительных факторов на сокращение затрат, сроков, улучшение качества и другие переменные, наступившие после тренинга [4. С. 159].

Теоретической основой оценки предложенной нами программы тренинга по эффективному командному взаимодействию послужила модель Д. Адамса, Е. И. Кочергиной, Н. С. Проскуриной, отражающая комплексный подход к проведению и оценке обучающих программ по организационному развитию (см. Рис. 1). С целью максимальной реализации потенциала модели необходимо соблюдение основного условия – последовательное осуществление всех этапов организации и оценки обучающих программ [7. С. 13].

Идея представленной модели взята из теории, разработанной Дональдом Киркпатриком.

Каждый уровень оценки оказывает воздействие на последующий, и по мере продвижения к верхним уровням процесс оценки становится все более сложным и требует затрат ресурсов.

Первый уровень – оценка реакции на обучение. В ходе него измеряется реакция участников на конкретное обучающее мероприятие. Методы и инструменты оценки, а также время их проведения определяются целями и задачами тренинга.

Второй уровень – оценка знаний, умений, установок. Здесь измеряется изменение знаний, умений и установок участников по отношению к теме обучения. Среди методов оценки на этом уровне авторы модели предлагают использовать тесты, наблюдение, интервью, анкетирование. Данные оценки знаний, умений, установок показывают, насколько конкретны и реалистичны были задачи тренинга, и каковы его результаты.

Третий уровень – оценка влияния обучения сотрудников на деятельность организации. В ходе него измеряют, насколько обученные сотрудники применяют полученные знания, умения, установки на практике, и как это влияет на организацию. Результаты оценки третьего уровня дают возможность узнать, насколько правильно были определены потребности организации в обучении, и смогла ли обучающая программа удовлетворить эти потребности.

Четвертый уровень – оценка воздействия на сообщество – измеряет отсроченное влияние обучения на способность организации достигать своих целей. Оценка воздействия позволяет выяснить, достигла ли организация каких-либо изменений в области решения проблем своих клиентов, благополучателей, ради которых она существует [7. С. 14]. В отличие от оценки реакции или оценки знаний, умений, установок, для оценки воздействия трудно предложить сколько-ни-

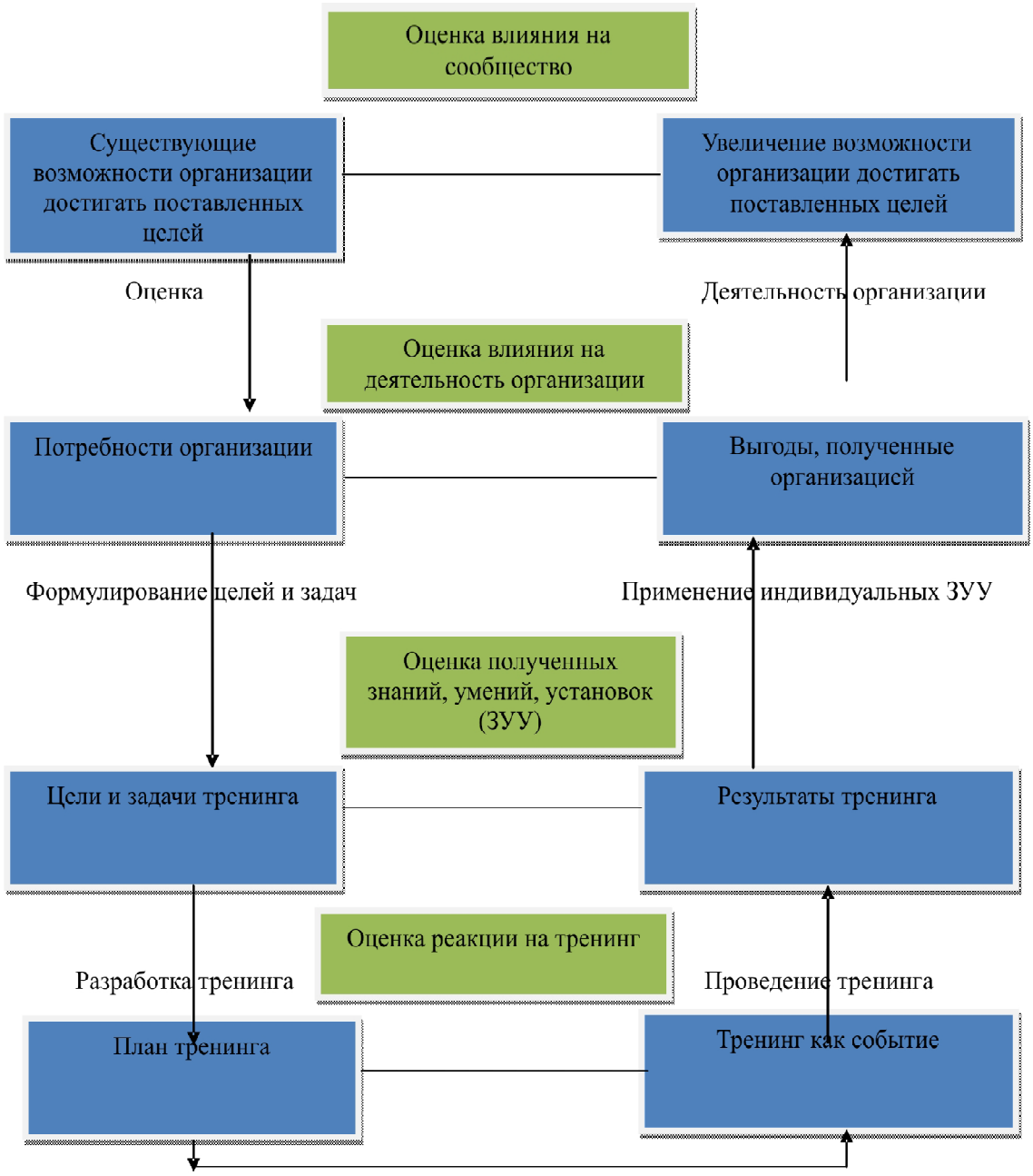


Рис. 1. Модель оценки обучающих программ по организационному развитию

будь универсальные индикаторы, поскольку выбор индикатора в нашем случае напрямую зависит от специфики организации, основных запросов оценки и т.д.

Необходимо отметить полномочия и возможности тренера принимать участие в оценке программы на каждом из уровней. По мнению Е. И. Кочергиной и др., оценка первого, второго уровней проводится непосредственно самим тренером, так как может быть включена в дизайн тренинга. Что касается третьего и четвертого уровня, здесь оценка проводится с участием «третьих» лиц, то есть тех, кто не принимал участие в тренинговой программе, – менеджеры, руководители организации [7].

На наш взгляд, оценка третьего и четвертого уровней является запланированной деятельностью организации и должна учитывать влияние дополнительных факторов [5].

В практической социальной психологии разработаны и активно используют-

ся различные подходы и формы работы в области обучения персонала. Однако, проведение традиционного пакета обучения, в том числе и в области эффективного командного взаимодействия, требует больших временных затрат, дополнительных ресурсов за счет рабочего времени и отдыха сотрудников организации.

В связи с этим актуальными становятся поиск принципиально новых методов обучения персонала и разработка более эффективных форм тренинга, отражающих основные требования организаций/предприятий к обучающим мероприятиям:

· компактность – мероприятие должно занимать немного времени и сам процесс обучения должен быть интегрирован в процесс работы;

· мобильность – деятельность компании не всегда бывает локализована в одном месте. Поэтому важны методы организации обучения на местах (в регионах);

· универсальность – форма мероприятия должна быть пригодна для любой группы сотрудников;

· эффективность – мероприятие должно быстро давать результат, который не будет краткосрочным [8].

Одной из форм обучения является тренинг. В настоящий момент технологии тренинга базируются на двух в какой-то мере противоречащих, а в какой-то дополняющих друг друга подходах: компетенциарного и экспериентального обучения, то есть обучения, фокусированного на компетенциях, и обучения, основанного на опыте. В первом их этих подходов основной акцент сделан на предмет тренинга, то есть в рамках компетенциарного подхода разработана дифференцированная система понятий для описания и оценки того, что подлежит формированию, совершенствованию и развитию. Акцент делается на методах диагностики и оценки компетенций, используются методики, основанные на бихевиористских подходах [9, 10].

Экспериентальный подход, напротив, сосредоточен на методах обучения. В рамках данного подхода базовым понятием является опыт.

В своем исследовании при построении тренинговой программы мы опирались на последний подход, руководствуясь особенностями учения взрослых как нашей целевой группы:

· взрослые в большей степени, чем дети, ориентированы на применение знаний;

· взрослые привыкли брать на себя более значительную ответственность за результаты обучения;

· взрослые имеют более обширный жизненный опыт, опираясь на который, можно выстроить эффективную систему обучения;

· у взрослых зачастую более сильная и осмысленная мотивация к обучению;

· взрослые в большей степени ориентированы на практический результат [1, 2].

Теория и практика обучения действием содержит в себе многие из тех особенностей, которые характерны для подходов, обозначаемых как обучение на опыте и самоуправляемое обучение и отражающих специфику приобретения знаний и умений людьми. Подчеркивается значимость того, что обучение проходит в группе и взаимообучение является важной составной частью процесса.

Для сторонников движения за самообучающуюся организацию характерна расширительная трактовка базовых понятий экспериментальной концепции. Е. Н. Дубиненкова, ссылаясь на работы Г. Рода, описывает положения концепции следующим образом [3]:

· опыт является основанием и стимулом для обучения;

· учащиеся активно конструируют свой собственный опыт;

· обучение является целостным (холистическим) процессом;

· обучение является социально и культурно конструируемым;

· на ход и содержание обучения оказывает влияние социально-эмоциональный контекст, в котором осуществляется обучение.

Согласно Р. Кэю и Р. Бодену, экспериментальное обучение – «процесс, посредством которого опыт, получаемый в ходе взаимодействия с окружающим миром, трансформируется в знание о нем, используемое для изменения взаимоотношений с этим миром» [3]. Изменения отношений могут проходить в форме как адаптации людей к своему окружению, так и приспособления окружения к людям. Система обучения должна быть способна к трансформации опыта в социальное знание, служащее основой для планирования и осуществления коллективных действий. При этом делаются оговорки, что обучение, основанное на опыте, не является единственно возможным. Помимо экспериментального знания, получаемого в ходе приспособления человека к окружению и приспособления окружения к человеку, существует пропозициональное знание, получаемое в ходе трансляции теорий и идей от одних людей к другим, и практическое знание, то есть знание рецептов и алгоритмов действования [6, 10].

Данные концепции имеют дело с процессом обучения, то есть содержание предмета их работы – опыта – представлено в ходе его становления, складывания, формирования. И его внутренняя структура и даже его границы не являются четкими и ясно очерченными, так как все время подвержены изменениям и трансформациям. Все их теоретические построения – это модели процессов, а не описания результатов и характеристик этих результатов.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Аксенова Е. А. Внутрифирменное обучение как метод диагностики организации/ Современный кадровый менеджмент. Вып.1. / Под ред. Базарова Т. Ю. – М.: ИПКгосслужбы, 1997. – С. 89-92.

2. Балихина Н. Ю. Обучение персонала на промышленном предприятии // Справочник по управлению персоналом. – 2002. – №7. – С. 76-86.

3. Дубиненкова Е. Н. Внутрифирменное обучение как фактор формирования организационной культуры предприятий малого бизнеса: Дис. … канд. психол. наук. – Ярославль, 2004.

4. Кларин М. В. Корпоративный тренинг от А до Я. – М.:Дело, 2002. – С. 153.

5. Короткина Е. Д. Психологические особенности формирования команды с учетом организационно-культурного контекста // Российский научный журнал. – 2009. – №5(12). – С. 38-46.

6. Липатов С. А. Методы социально-психологической диагностики организации / / Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю. М. Жукова, Л. А. Петровской, О. В. Соловьевой. 3-е изд. – М.: Смысл, 1999. – С. 248-264.

7. Оценка обучающих программ. Практическое пособие. – М.: Грошев Дизайн, 2002. – С. 13.

8. Сартан Г. Н. Тренинг командообразования. – СПб.: Речь, 2005. – 187 с.

9. Сидоренко Е. В. Технологии создания тренинга. От замысла к результата. – СПб.: Изд-во «Речь», 2008. – 336 с.

10. Социальная психология / Под ред. Т. В. Фоломеевой. – М., 2005.

11. Kirkpatrick D. L. Evaluating training programs: the four levels. – San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc., 1998.

12. Juran J. M. Juran on Leadership for Quality: An Executive Handbook. –New York: The Free Press, 1989.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА
ИНСТИТУТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

УДК 42(07)+681.1
ББК 81.432.1-7+32.973
Общая педагогика, теория и методика обучения иностранным языкам

КОММУНИКАТИВНАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО СООБЩЕСТВА ОБУЧАЕМЫХ

Кандидат педагогических наук В. А. Крючков

В статье рассматриваются вопросы организации многоформатного сетевого общения на изучаемом языке как условия для коммуникативной самореализации обучаемых. Создание Интернет сайта группы и его ежедневный мониторинг самими обучаемыми представляют собой новую методическую стратегию обучения иноязычной речемыслительной деятельности, которая позволяет оптимизировать, интенсифицировать процесс совершенствования коммуникативной компетенции и развития вторичной языковой личности. На современном этапе успешное обучение иностранному языку требует применения интерактивных веб-технологий. Веб-сайт группы является интерактивной средой, средством и условием многоформатного общения на иностранном языке, реализует коммуникативно-познавательные потребности и возможности обучаемых.

Ключевые слова
Интернет сайт, блоги, форумы, проект, многоформатное общение, коммуникативная самореализация, информационно-коммуникативное пространство, сетевое сообщество, сетевое взаимодействие, речемыслительная деятельность, поликодовое сообщение, гипертекст, мультимедиа, Интернет среда, коммуникативная компетенция, электронно-экранный продукт

На современном этапе развития науки ведется большее количество фундаментальных и прикладных психолого-педагогических и методических исследований в области применения Интернет технологий с целью обучения иностранному языку [1, 4, 5, 7, 14, 19, 22, 23, 24, 26, 30, 31, 33, 36]. Интерактивные возможности Интернет ресурсов?, сетевых служб и новых программно-технических средств создания и моделирования коммуникативной среды, таких как Web 2.0, выступают, с одной стороны, важными факторами оптимизации и интенсификации обучения иностранному языку, а с другой стороны, изменяют саму парадигму обучения [7, 14, 22, 25, 26, 37]. Данная парадигма обусловлена основными положениями гуманистической педагогики и психологии, включая вопросы многостороннего развития личности, релевантности учебно-познавательной деятельно-

сти, формирования знаний, концептов, системы ценностей и убеждений, развития психических механизмов восприятия и порождения речи и др. [3, 18, 32].

Интернет среда представляет собою поливекторное, информационно-коммуникационное измерение (т.е. создание, хранение, репрезентация, передача, получение и переработка информации), в котором общение становится разветвленным и многоформатным, аутентичным и востребованным, спонтанным и прогнозируемым, многоканальным и мультимедийным, и благодаря этому не просто является виртуальной парадигмой, но, более того, расширяет, нет, изменяет реальность. В отечественной и зарубежной научной литературе виртуальное пространство рассматривается в качестве новой культурной формы, интерактивной медиаплощадки, обладающей собственными семиотическими свойствами [20, 28, 29, 34] для индивидуализированной коммуникации, которая по своим характеристикам является не монокультурной, а мультикультурной, не мононаправленной, а мультинаправленной, не односторонней, а многосторонней коммуникацией [28, 35]. Информация, создаваемая и выложенная в сети, репрезентирует *новые* способы видения и восприятия мира, кодирования и декодирование смысла, *новые* формы и средства воздействия на мыслительную деятельность пользователя, *новую* архитектуру семантических связей, «создает альтернативную реальность, в которой концепты и знания усваиваются в процессе мультсенсорной деятельности» [28, 34].

При таком взгляде на виртуальное общение возникает понимание того, что оно не есть чисто виртуальное; оно самое настоящее и позволяет быстрее и качественнее реализовать некоторые информационные, социокультурные, когнитивные и лингвокоммуникативные функции человека, которые не могут полностью проявляться вне этой среды и, следовательно, способны к качественному изменению процесса коммуникации. Об этом говорят многочисленные исследования типологических характеристик Интернет-коммуникации, к которым относят интерактивность, гипертекстовость, гипермедийность, нелинейность, дигитальность, мультимедийность, демассификацию, (а)синхронность, антипространственность, конвергенцию, поликультурность, глобальность и др. [5, 8, 24, 27, 28, 29, 30, 34].

Языковое сетевое сообщество обучаемых, основанное на технологиях Web 2.0., решает важную методическую проблему - создание аутентичной иноязычной коммуникативной среды, активное присутствие в которой обеспечивает устойчивое развитие и совершенствование коммуникативной компетенции, развитие вторичной языковой личности и ее самоактуализацию. При этом развитие вторичной языковой личности осуществляется посредством постоянного общения на неродном языке, посредством кодирования, декодирования и транскодирования смысла новыми семиотическими средствами, что подтверждается последними исследованиями в этой области, согласно которым Интернет представляет собой новую семиосферу [29].

Целью данной статьи является определение понятия многоформатного общения, соотнесение его с понятием коммуникативной самореализации (самоактуализации) и методическое обоснование необходимости создания иноязычного Интернет сайта группы как особого *информационно-коммуникативного пространства*, которое характеризуется интерактивностью, динамичностью, подвижностью, аутентичностью, многоканальностью, мультимедийностью, многоформатностью и нелинейностью общения и которое гарантирует психолого-методические условия и новые возможности для коммуникативной самореализации на иностранном языке. Рассмотрим тезисно,

прежде всего, понятия самореализации и коммуникативной самореализации.

Будучи одним из ведущих понятий современной социальной психологии, самореализация означает проявление «Я» человека, «осуществление самого себя», определение им самого себя как целостности и описывается в литературе как сложное, многоуровневое и системное явление, имеющее различные формы реализации (М. Н. Берулава, Е. И. Горячева, Л. А. Никифорова, К. Гольдштейн, К. Роджерс, А. Маслоу, У. Шутц и др.). Самореализующийся индивид интрепретируется психологами как человек, которого отличают свобода (спонтанность, самовыражение, творчество, реализация своего потенциала), доверие (вера в себя и других, в свою способность справляться с трудностями и т.д.), честность (как искренность, аутентичность, осознанность).

В социально-психологическом плане потребность в самореализация есть наивысшая потребность человека. Мощным фактором реализации своих возможностей выступают активность и умение человека управлять своим состоянием и контролировать его. К. Гольдштейн рассматривал самореализацию как основной мотив, как цель жизни. А. Маслоу использовал термины «самореализация», «самоактуализация» и «самоосуществление» синонимично и рассматривал их как ведущие факторы мотивации личности. Самореализация личности подразумевает реализацию его интеллектуальных, мировоззренческих, эмоциональных и инстинктоидных черт [32]. Например, последние включают врожденное стремление индивида к социализации и межличностному общению, т. е. расширение зоны существования индивида. Согласно концепции А. Маслоу, к потребностям высших уровней относятся социальные потребности, включающие а) чувство принадлежности к чему-либо или к кому-либо, социального взаимодействия, привязанности и поддержки; б) потребность в уважении, самоуважении, адекватной самооценке, личностных достижениях, компетентности, уважении со стороны окружающих, признании; в) потребность в самореализации. Для самореализации человек должен также тренировать сферу личностного функционирования, т. е. предметно-логическое и ассоциативное мышление, когнитивные умения, коммуникативные способности, творческие возможности, эмоции и т. п. [18, 32].

М. Н. Берулава указывает на значимость самореализации в развитии личности, рассматривая развитие творческих способностей личности в аспекте гуманизации образования [3]. Самореализующаяся личность есть субъект, в максимальной степени актуализирующий свои индивидуальные способности, особенности, склонности, системы ценностей и мировосприятия и минимально подверженный негативному влиянию социума. Она ориентирована на решение интересующей её проблемы, на осуществление деятельности, на концептуальное понимание, причём вся эта активность происходит в режиме творчества и эвристичности.

Коммуникативная самореализация (далее – КСР) интерпретируется нами как реализация личностью собственного коммуникативного потенциала, коммуникативных возможностей и потребностей и включает в себя следующие функции: информационно-смысловую (установление информационно-смыслового контакта), герменевтическую (достижение понимания), онтологическую (расширение познания объекта действительности), творческо-эвристическую (создание чего-то нового, авторского), потребностно-эмоциональную (удовлетворение эмоциональных потребностей личности) и аксиологическую (осознание качества достигнутого). Следовательно, КСР затрагивает как вопросы гуманистической психологии, так и вопросы коммуникативной антропологии [8].

Как утверждалось ранее [12], с точки

зрения методики обучения иностранному языку КСР, *во-первых*, предполагает продуктивную коммуникацию, т. е. осмысленную и мотивированную переработку и передачу информации и, следовательно, влияет на содержательную сторону межличностного общения в рамках коммуникативных задач и ситуаций. *Во-вторых*, КСР имеет проникающий характер: все виды учебно-познавательной, информационно-поисковой, коммуникативной и речемыслительной деятельности (чтение, навигация по сайту, говорение, составление записей, подбор ключевых слов для поискового сервера, загрузка информации на сайт, редактирование в онлайновом режиме и пр.) характеризуются определенными намерениями, целями, мотивами, личностно-значимыми замыслами и ситуативными стратегиями, которые реализуются разнообразными семиотическими средствами, как лингвистическими, так и экстра лингвистическими, включая поликодовые средства оформления мысли. *В-третьих*, КСР влияет на структурную логику учебного занятия, причем практически все задания и упражнения могут содержать собственно учебно-коммуникативную и аутентичную коммуникативную цель, которая материализуется в различных риторических моделях и структурах. *В-четвертых*, цели и задачи урока всегда формулируются в коммуникативных и когнитивных терминах и требуют пошаговую процедуру КСР. *В-пятых*, КСР предполагает коммуникативную и речемыслительную свободу, релевантность и личностную значимость коммуникативного и когнитивного опыта на занятии. Возможность выбора форм и средств общения, получения и передачи смысловой информации в зависимости от поставленной цели приводит к тому, что такое общение становится многофакторным и многоформатным. *В-шестых*, КСР обеспечивается наличием личностно мотивированного выбора коммуникативного намерения при выполнении учебного задания. *В-седьмых*, КСР способствует формированию новой языковой личности, способной к активному коммуникативному взаимодействию в новой информационной, понятийно-когнитивной, социолингвокультурной ситуации, к проецированию и транспонированию собственных индивидуальных качеств, взглядов, мнений и отношений, стратегий смысловыражения посредством иноязычного лингвокультурного кода. *В-восьмых*, КСР охватывает различные средства репрезентации мысли, включая экранно-оформленный текст, мультимедийный текст и интерфейс, разнообразные средства и способы оформления, передачи и получения значимой информации, включая средства гипермедиа и гипертекста. И, *наконец*, КСР происходит в условиях социокультурной разветвленности и востребованности акта коммуникации в процессе самомотивированной интерактивной деятельности в сети.

При написании данной статьи мы изучили более 100 различный сайтов, форумов, блогов и социальных сетей, отобранных методом сплошной выборки. Среди этого массива отсутствуют сайты, созданные или создаваемые самими обучаемыми для целей и задач изучаемого предмета непосредственно в ходе активного обучения, т.е. в ходе самого процесса изучения иностранного языка. Это первое свидетельство того, что в методическом арсенале создание и ведение *собственного группового сайта* самими обучаемыми под руководством преподавателя еще не рассматриваются как средство, форма и среда обучения многоформатному иноязычному устно-письменному общению. Интернет сайт как *информационно-коммуникативная среда* до сих пор воспринимается не в качестве значимого методического средства КСР в концепции обучения иностранному языку, а прежде всего в качестве контент-ресурса, предназначенного для рецепции и репродукции.

Согласно И. Н. Трушковой и Ш. Мут,

существует несколько общепринятых классификаций Интернет сайтов для целей изучения иностранного языка: а) дистрибутивные; б) тьюториальные; в) кооперативные [24, 25, 33]. Опираясь на приведенные данные и собственный опыт использования возможностей сетевой коммуникации в учебном процессе по практике английского языка, мы выявили три основных типа Интернет-сайта студентов учебной группы:

1) *учебно-программная среда* с необходимым контентом, заданиями, упражнениями, контрольно-измерительными материалами, интерактивными возможностями для работы в реальном (online) и отсроченном (offline) режиме;

2) ресурсный банк данных, выложенный преподавателем и пополняемый студентами в виде различного рода информации в соответствие с программой с целью использования в процессе самостоятельной работы в ходе аудиторного занятия или внеаудиторной работы;

3) информационная лингвокультурная социальная сеть — англоязычное сообщество, самостоятельный мобильный сайт, создаваемый самими обучаемыми на определенном этапе обучения, модерируемый и модифицируемый совместно с преподавателем, который содержит, прежде всего, так называемую «коммуникативную продукцию» студентов в различных рубриках сайта и необходимый учебный материал, подготовленный и выложенный обучаемыми самостоятельно.

В последнем случае речь идет не о готовом Интернет сайте, который воспринимается как нечто фиксированное и обязательное с определенными интерактивными и мультимедийными опциями. Функционирующий Интернет сайт рассматривается как аутентичная, личностно значимая, социокультурная коммуникативная среда, как компонент учебно-познавательного процесса, как «чистый лист», который начинает «жить» на первом уроке, структура и содержание которого пополняется и модерируется в ходе учебной деятельности до завершения курса обучения или его отдельного этапа.

Подобный сайт имеет основные характеристики *социальной сети*, или *сетевого социального сообщества*, а именно: а) подвижная, гибкая среда, культура которой требует креативности, навыков гибкости, подвижности, высокой онлайновой активности от участников общения; б) равноправное участие всех пользователей на уровне отношений партнерства, объединенных общими интересами; в) самоорганизующаяся открытая система интерактивных связей между всеми участниками; г) коллективные создание, обмен и использование разноформатного содержания, создаваемого пользователями на основе Интернет-платформы Web 2.0., д) использование и поддержание нетикета, общепринятого лингвокультурного кода коммуникации, например, определенного языкового регистра, стандартных темплейтов, общих графических символов и структурных элементов и т. п. [14, 15, 20, 27, 30].

Приведем результаты опытного обучения английскому языку на третьем курсе языкового факультета. Опытное обучение проводилось в одной группе (10 человек) по специальности «Английский язык и дополнительная специальность» в течение одного семестра (семнадцать учебных недель с общей нагрузкой шесть аудиторных часов по практике языка в неделю). На первом установочном занятии студенты группы получили задание самостоятельно найти бесплатный хостинг и создать на нем сайт группы на английском языке. В совместной дискуссии студенты и преподаватель определили а) основную цель интернет проекта - создание мобильного сетевого сообщества студентов группы, изучающих английский язык профессионально, с целью развития и совершенствования иноязычных знаний, коммуникативной, лингвокультурной и информационной компетенции, б) задачи и харак-

тер работы студентов на сайте, в) дизайн, структуру и рубрикацию разделов сайта, г) интерактивные возможности сайта, а также д) информационно-технические возможности студентов.

Сайт был зарегистрирован по адресу http://www.groupa.ucoz.co.uk, который действует и постоянно пополняется. Сетевая работа студентов планировалась на весь академический год. Основное условие — общение только на английском языке. Все студенты имели доступ в Интернет по месту жительства и через компьютерный класс университета. Права администратора сайта имели преподаватель и один из студентов. Традиционные письменные работы в обычных тетрадях или с помощью программных средств Microsoft Office были заменены на многоформатное сетевое общение, которое, прежде всего, выражалось в разнонаправленной рубрикации сетевого контента, разных средствах репрезентации информации и регулярном взаимодействии и общении с членами группы и другими пользователями сайта. Так, например, меню сайта включало следующие рубрики: 1) Home, 2) News, 3) Teacher's Secret, 4) Grammar, 5) Vocabulary, 6) Written Works (essays, articles, stories, etc.), 7) Blogs, 8) Forum, 9) Videos, 10) Audios, 11) Projects, 12) FAQ, 13) Useful Links and Resources, 14) Chat Room/Window.

На стартовом этапе рубрикация разделов сайта определяется в зависимости от уровня и этапа обучения. Однако с позиции личностно-ориентированного обучения возможна и инвентаризация сетевых потребностей обучаемых, которая в нашем случае проводилась в виде аналитико-синтезирующего мозгового штурма. К этим потребностям относятся варианты предпочитаемых и целесообразных рубрик сайта и характер содержания в них, оптимальные способы работы, а также визуально-вербальное оформление страниц сайта. В связи с тем, что третий курс языкового факультета соответствует повышенному уровню коммуникативной компетенции, ведущей стратегией совершенствования иноязычной компетенции представляется активное, самомотивированное общение в социокультурной среде, которая является фактором аккумуляции коммуникативного опыта.

Внешний дизайн сайта несет важную смысловую информационную функцию, ведь визуализация, по утверждению Березина и Ворошиловой, обусловлена самими требованиями современной коммуникации и является важным элементом текстообразования [2, 9], однако технические возможности бесплатного хостинга значительно ограничивают дизайнерские решения. Поэтому в ходе опытного обучения интерфейс сайта, его внешнее оформление?, не учитывались в плане КСР, хотя следует сказать, что видеовербальный текст сайта с множеством знаков и сигналов приводят в действие интегрированные механизмы смысловосприятия. Экранный текст Интернет страницы является видом авторского многоуровнего, многознакового (т. е. семиотически осложненного), креолизованного, поликодового сообщения с возможными гипертекстовыми связями с мультимедийной информацией (анимация, видеосюжет, аудио сигнал, слайды и т. п.) [9, 11, 21]. Логично предположить, что при необходимой технической поддержки дизайн и архитектура Интернет сайта также выступают видом коммуникации, неким многоформатным, многоуровневым, гипермедийным сообщением, имеющим организованную смысловую структуру, которая выступает в роли проводника авторской мысли, сводит воедино общее информационно-коммуникативное поле и материализует коммуникативно-когнитивный профиль участников. Безусловно, это приводит к мысли о том, что дизайн интерфейса заглавной страницы может рассматриваться в качестве нового типа или вида экранного текста, выражающего авторский замысел, намерение и ком-

муникативную цель. Следовательно, такой гипермедийный экранный текст есть ни что иное, как новый тип письменно-графического, видеовербального высказывания и в методике обучения иностранному языку претендует на статус нового вида коммуникативного продукта.

Заглавная страница «Home» является своего рода визитной карточкой сетевого сообщества студентов, содержание которой претерпевает незначительные изменения в процессе обучения. Текст данной страницы содержал аннотированную информацию о целях и задачах учебной программы, а также целях, задачах, возможностях сайта с точки зрения развития и совершенствования коммуникативной компетенции, необходимые ссылки на внешние источники, общие правила пользования и учебной деятельности. Однако, создание текста заглавной страницы потребовало продолжительного времени (в нашем случае немного более месяца) и детального обсуждения его содержания студентами и преподавателем на форуме. Этот этап имеет особое значение в структуре педагогической технологии, так как учитываются мнения и сетевой опыт обучаемых, происходит опережающая рефлексия, пропедевтика эффективных стратегий взаимодействия и результатов обучения. Уже на этом этапе студенты погружаются в англоязычный контекст, который воспринимается ими как подвижная, самоорганизующаяся, эволюционирующая, социолингвокультурная, коммуникативно-когнитивная среда.

Необходима новостная страница «News» для того, чтобы студенты и преподаватель имели возможность сообщать друг другу и другим пользователям учебные новости, выстраивать собственную учебно-познавательную деятельность, обсуждать тот или иной вопрос в режиме комментирования, оказывать друг другу техническую поддержку. Работая в онлайновом режиме, студенты размещали собственные новости по интересующему вопросу, однако само обсуждение переходило в другие соответствующие разделы сайта. Кроме этого, на этой странице модератор сайта открыл новостную ленту, где обучаемые оставляли краткие информационные сообщения о реальных событиях локального, национального и международного уровня, что безусловно способствовало развитию социокультурной компетенции и активной гражданской позиции средствами иностранного языка.

Рекомендуется иметь отдельную *страничку для преподавателя,* в нашем случае «Teacher's Secret», на которой преподаватель ведет общий педагогический мониторинг и методический комментарий по работе группы в сети и вне сети, размещает информацию о ходе выполнения программы, сообщает о домашних заданиях, дает советы и рекомендации, предлагает перспективные идеи для новых сетевых проектов и т.п. Сообщения на этой странице появляются регулярно, минимум один раз в неделю, что дает возможность мотивировать иноязычное общение между всеми участниками проекта при отсутствии ежедневных практических занятий по иностранному языку. За четыре месяца работы на этой странице было размещено 34 сообщения разного объема и характера содержания. Помимо методических целей информация в этих сообщениях несет общий педагогический характер и способствует поддержанию высокого уровня онлайновой активности студентов. Иными словами, преподаватель решает важную методическую проблему – создание психолого-педагогических условий для внеаудиторной аутентичной речемыслительной деятельности обучаемых на иностранном языке, которая выходит во внешнюю среду, за пределы аудитории, расширяет зону коммуникативного взаимодействия, вовлекает в новое коммуникативное пространство новые информационные ресурсы и новых учас-

тников.

В структуре сайта выделена отдельная рубрика для письменных работ «Written Works» по видам и жанрам, например: эссе, статьи, аннотации, рассказы, обзоры, репортажи и др., так как обучение продуктивной письменной речи является одной из главных задач на среднем и старшем этапе обучения. После загрузки на сайт все письменные работы входят в обширный банк данных разножанровой письменной продукции, после чего преподаватель и студенты редактируют их в онлайновом режиме. По средствам репрезентации мысли письменные работы были обычными линейными текстами и нелинейными, т. е. гипертекстами. В итоге обучаемые выложили 102 письменные работы объемом более 200 слов каждая, которые в основном соответствовали учебным задачам. Внешний комментарий по содержанию письменных работ не предполагался, однако каждый студент прочитывал тексты других студентов и при необходимости использовал идеи и мысли в ходе выполнения заданий на аудиторных занятиях, либо оставлял комментарий, либо переносил дискуссию в соответствующий раздел форума. По заданию преподавателя студенты дополнили некоторые письменные работы аудиосопровождением в виде аудио файла после текста.

В разделе «Blogs» каждый студент самостоятельно определяет общую идею, тематику и название блога, актуализируя личностно значимые информационно-познавательные интересы, потребности, стратегии, замыслы, намерения. Так, студенты открыли десять блогов *информационно-познавательного типа* под разными названиями и по разным темам, многие из которых отсутствуют в тематическом плане: взаимоотношения между людьми, мир кино, все о музыке, искусство фотографии, вокруг света, психологические уроки, мода в нашей жизни, современные танцы, искусство письма, события в мире. Статьи (посты) в разделе «Blogs» являлись разноформатными с применением различных средств репрезентации информации: текстовые сообщения, сообщения с элементами графики, с аудио и видео приложениями, эмотиконами, т.е. то, что в научной литературе называют креолизованными текстами [9, 11, 16, 21]. Посты представляли собой собственные сочинения, переработанный вариант или копию заинтересовавшей студента статьи, описание событий, фотографий различного характера (полемический, описательный, научно-популярный, нарративный, новостной сюжет) и т. п. Объем сообщений варьировался от двухсот до одной тысячи слов; один пост указанного объема в две недели, по нашему мнению, считается оптимальным. Таким образом, в течение семестра каждый студент группы разместил в среднем восемь постов.

Практика участия студентов в обсуждениях в блогах убеждает в том, что такая система взаимодействия эффективна и плодотворна. Студенты размещали собственные комментарии на статьи других пользователей здесь же на страницах блогов, что, по нашему мнению, облегчало работу, так как студенты постоянно видели исходное сообщение, на которое они отвечали. По заданию учителя каждый студент должен был разместить один отклик-комментарий объемом от 10 до 100 слов на статью каждого студента группы, т.е. минимум девять кратких сообщений в течение двух недель. Так как каждый студент написал в среднем один отклик-комментарий на каждую статью в блогах, то к концу опытного обучения их количество составило более 70 на каждого студента, а значит более 700 на всю группу. Иными словами, уровень интерактивности внутри студенческой группы поддерживался на высоком уровне – 7-10 комментариев на размещенный пост. Понимая, что «принципиальное отличие внутриблоговой коммуникации от коммуника-

ции сообществ заключается в возможности блокировать … респондента», несогласного с точкой зрения автора блога [15], студенты, тем не менее, не блокировали респондентов, а часто вступали в полемику здесь же, на странице своего блога. В некоторых случаях количество комментариев выросло до 17, превратив дискуссия в развернутый полилог нескольких студентов. В этих обсуждениях активное участие также принимали преподаватель, который разместил более 23 комментариев, и внешние пользователи, которые сделали в итоге 25 комментариев.

Важно отметить, что этот раздел сайта представляет собой *неприкасаемую информационную и речевую зону обучаемого*, т. е. ни преподаватель, ни другие пользователи сайта не имеют права вторгаться в содержание и форму размещенных сообщений, а могут только выражать свои мнения по сути сообщений с точки зрения согласия, несогласия, полемики и т.п. Кроме того, преподаватель принял методическое решение не корректировать языковое оформление сообщений, что дало преподавателю возможность всегда видеть реальный уровень коммуникативной компетенции студентов и вариативность коммуникативных стратегий.

Высокий уровень интерактивности обеспечивается также при помощи раздела «Forum». Тематические ветви и рубрики в форумах соответствуют как учебным задачам, так и социокультурным потребностям обучаемых. Базовая рубрикация форумов отражала языковое и тематическое содержание учебной программы и включала четыре секции: жизнь в университете, дискуссии об английском языке, разное, техническая поддержка и обратная связь. Форумы по изучению английского языка имели целью совместное обсуждение различных языковых явлений, культуры стран изучаемого языка, помощь в переводе и т. д. При этом в каждой рубрике студенты самостоятельно открывали тематические форумы, в рамках которых они инициировали конкретные темы для обсуждения, а также имели возможность проводить сетевой опрос и отправлять друг другу личные сообщения по электронной почте (более 15 на каждого). Основное отличие этого раздела сайта от разделов «Блоги» и «Письменные работы» определяется объемом высказывания, непредсказуемостью линии рассуждения, одновременным участием в различных темах общения и их частой сменой, идиоматичностью дискурса, большим количеством участников. На форуме объем высказывания незначителен, от одного слова, одной фразы до 5-10 предложений. Объем выше данного, по нашим наблюдениям, тормозит дискуссию и превращает ее в обмен большими порциями информации, что более подходит для блогов и письменных работ. Внешние пользователи сайта, так называемые «гости», принимали и принимают активное участие во всех открытых форумах. На некоторых тематических ветвях велось обсуждение домашней работы. Дискуссии носили полилоговый, синхронный и отсроченный характер, что подтверждается просмотром содержания сообщений на том или ином форуме. Иногда дискуссия по теме возобновлялась по истечению значительного периода времени, например более месяца. За четыре месяца работы было открыто 30 форумов, размещено около 500 сообщений по 53 темам.

Выполнение определенных заданий по программе часто приобретает форму проектной работы. В этой связи рекомендуется раздел «Проекты». Практически все проекты имеют характер социального исследования. В нашем случае выполнение социокультурного проекта под названием «City Life – Forget or Remember» требовало от студентов выхода в реальную среду, в город, чтобы сфотографировать определенные объекты, сцены и т. п., их последующую выкладку на сайте с текстовым сопровождением в виде краткого или раз-

вернутого комментария или иного жанра текста и обязательно позитивного содержания. В заглавной части страницы дается название проекта и общее количество размещенных фотографий с оригинальными названиями. При нажатии на название открывается полный текст с фотографией, под которой имеются диалоговое окно для кратких комментариев другими пользователями и командная панель для управления размещенным сообщением, включая возможность редактировать, удалить и указать рейтинг. К моменту написания статьи на данной странице сайта находились двадцать три фотографии с текстами к ним. Важно отметить, что тип текста определяется самостоятельно студентами или задается преподавателем, в зависимости от того, какие речевые умения требуют экстенсивного развития и дальнейшего совершенствования, например: описание, повествование, убеждение, полемика в зависимости от цели высказывания, т. е. в форме отрицательных, утвердительных, восклицательных или вопросительных предложений различного наклонения (изъявительное, побудительное, сослагательное), развернутые в логической последовательности.

В разделе «Проекты» студенты также выложили презентации по изученным темам в форматах Power Point и текстового редактора MS Office. Этот вид коммуникативной деятельности безусловно играет значимую роль в развитии умений в письменном выражении мыслей и мультимедийном оформлении высказывания.

Опыт показывает, что обязательны отдельные рубрики сайта по лексике и грамматике. Для студентов старших курсов полезными являются рубрикация лексики по изучаемым темам, глоссарий синонимов и антонимов, идиом и фразеологических оборотов, которые они компилирует самостоятельно, а также лексические тесты. Творческие задания по грамматике размещаются в отдельной рубрике, причем выложенные на сайте грамматические контексты всегда представляют собой собственные ситуативные высказывания студентов, подготовленные в ходе выполнения домашних заданий. Каждый студент имеет возможность прочитывать и обрабатывать материалы других пользователей, т.е. студенты самостоятельно создают ресурсный банк разнообразных высказываний, иллюстрирующих определенные грамматические явления и готовых к использованию для других целей и другими внешними пользователями. Всего было открыто 4 грамматических подраздела в соответствие с изучаемым грамматическим материалом – косвенное наклонение, модальные глаголы, инфинитив, герундий и причастие. При желании или по заданию преподавателя студенты записывали собственные высказывания в аудио режиме и прикрепляли ссылку на аудио файл после своей части текста.

Теоретическая информация по грамматике подается в кратком виде, но также прикрепляются ссылки на внешние сетевые источники, где обучаемые могут прочитать необходимые правила пользования данным грамматическим материалом, выполнить грамматические тесты в интерактивном режиме и т.п. При этом по рекомендации преподавателя студенты самостоятельно отбирали Интернет ресурсы по грамматике, например по адресам http://www.englishclub.com/grammar, http://englishgrammarconnection.com/, http://www.myenglishgrammar.com/ и др.

Для организации самостоятельной работы над фонетикой и устной речью представляются эффективными рубрики «Аудио» и «Видео» материалы группы. Сетевой сайт группы благоприятствует нескольким режимам работы с аудиоматериалами: а) загрузка необходимой учебной аудиозаписи по заданию учителя; б) поиск в сети и размещение на сайте аудио файла или ссылки на него; в) озвучивание собственного высказывания с последующей выкладкой на сайт; г) озвучива-

ние готового учебного текста с последующим размещением на сайте. По окончании опытного обучения в этой рубрике находилось 30 аудио файлов.

Говоря о работе с видеоматериалами, следует выделить два основных способа: а) поиск в сети и размещение на сайте видео файла (видеошаринг) или ссылки на него; б) создание и загрузка на сайт собственной видеозаписи. Так, за четыре месяца работы студенты группы выложили более двадцати видеосюжетов (по два на каждого), связанных с тематикой обсуждений в аудитории, а также с темами статей в собственных блогах. При этом большая часть видеосюжетов отражала коммуникативные потребности, намерения и желания студентов. Например, студенты отобрали несколько видеосюжетов по изучаемым устным темам «Театр», «Кино» и «Современные технологии», большая часть которых была заимствована из видео портала YouTube. Кроме этого, видеоматериалы использовались как приложения к сообщениям в блогах, причем один видеосюжет тематически привязывал еще несколько сюжетов из архива портала, т. е. на экране возникала цепочка видеоклипов, тематически связанных с основным видеосюжетом, предложенным автором сообщения. При этом каждый студент просматривал все видеосюжеты и, самостоятельно или по заданию учителя, оставлял комментарии к просмотренному материалу.

Для данной педагогической технологии важен тот факт, что рубрикация на сайте полностью зависит от коммуникативно-познавательных и информационно-исследовательских интересов и возможностей студентов, и поэтому отсутствие на нем некоторых важных для преподавателя разделов вполне оправданно. Например, нет разделов, связанных с экзаменами, зачетами, результатами контрольных, теоретическими знаниями. Однако, в связи с тем, что студенты часто испытывали необходимость быстро обсудить тот или иной вопрос, администратор сайта открыл доступ к мини-чату с любой страницы сайта для кратких сообщений на английском языке, который стал быстро пополняться (более 50 сообщений за один месяц). Был также открыт доступ к веб-каналам RSS на сервере Би-Би-Си, CNN, The Times, Russia Today с целью создания условий для обильного чтения новостных сюжетов в оригинале, приобщению к журналистскому стилю, повышению осведомленности о событиях в мире и общей эрудиции. Новостная лента автоматически доступна на каждой странице сайта, за исключением раздела «Forum», т. е. всегда находится в зоне вероятностного чтения. Для чтения полной версии статьи студент подводит курсор к названию статьи, нажимает на клавишу мыши и сразу же переходит на соответствующий сервер информационного агентства. Каждую неделю предлагался только один из данных веб-каналов поочередно. Требование было простым — самостоятельное ежедневное чтение любого одного текста из десяти на новостной ленте предложенного веб-канала.

Опытное обучение показало, что учебно-познавательная деятельность на таком мобильном сайте изменяет характер взаимодействия между всеми участниками, изменяет статус студента и преподавателя и их социальные роли. Обучаемый-участник сетевого взаимодействия - это читатель, читатель-навигатор, автор, эксперт, консультант, редактор, издатель, соавтор, критик, лидер, советчик, наблюдатель, член команды, администратор, модератор, аниматор, равноправный участник, партнер, генератор идей [8, 15, 24, 27]. Так, изменение статуса преподавателя как равноправного собеседника, автора и читателя подтверждается тем, что преподаватель участвует в работе всех разделов сайта, размещает свои материалы, как то статьи, эссе, высказывания на форумах, сообщения в блогах, комментарии и т. п. Например, в

разделе «Блоги» появился сетевой журнал преподавателя «Poetic Mind», посвященного поэзии, в котором автор блога сообщал значимую информацию по теме и модерировал обсуждение. Такой прием создает явный пропедевтический эффект, так как позволяет предварительно расставлять акценты по новым темам, заложенным в дальнейшую программу обучения, реализовать общекультурную роль иностранного языка, синтезировать учебную информацию и др.

Критерии оценивания эффективности иноязычного общения на Интернет сайте группы еще не разработаны в методической науке. Тем не менее, в самом начале опытного обучения были определены критерии оценивания результатов обучения, к которым относятся следующие: а) объем речевой продукции и выложенной информации (количество слов и сообщений); б) разнообразие форм сетевого общения (по рубрикам сайта и видам информации); в) количество онлайновых сессий (время и посещение); г) уровень языковых навыков (процент языковых ошибок); д) уровень речевых умений; е) соответствие высказывания заданному языковому и речевому уровню (средний-продвинутый); ж) частота и регулярность работы с ресурсами сайта и сети; и) регулярность выполнения домашней работы.

Приведем результаты *отсроченного* анкетирования студентов группы, нацеленного на выявление их собственной оценки КСР и эффективности многоформатного общения в сетевом пространстве. Оценивание проводилось в виде ответов на вопросы анкеты по десятибалльной шкале, наивысший балл которой означал высокую степень эффективности в отношение развития и совершенствования коммуникативной компетенции и КСР. Данная анкета заполнялась студентами три раза с интервалом в десять дней во избежании противоречивости мнений.

Выяснилось, что общая нагрузка на каждого студента по количеству времени работы в сети составляло в среднем один час в день. За это время обучаемые успевали выполнить письменные работы, подготовить другие для последующего размещения на сайте, прочитать и оставить разножанровые сообщения на форумах, в блогах, осуществить поиск требуемой информации во внешней сети и т. п.

Все обучаемые отметили, что благодаря возможности постоянного многоформатного сетевого общения они:

1) усовершенствовали коммуникативную компетенцию по всем параметрам в ходе самостоятельной мотивированной работы над языком и стали владеть языком более уверенно в различных ситуациях (8,4);

2) мотивированно использовали новые лексические и грамматические единицы, самостоятельно корректировали языковые и речевые ошибки (8,6);

3) выработали умения пользоваться различными речевыми стратегиями и средствами оформления высказывания (7,6 баллов);

4) самостоятельно находили, обрабатывали, синтезировали, управляли и организовывали разветвленный информационный поток в определенные семантические блоки (9,4 баллов);

5) научились успешно работать в англоязычном сетевом пространстве в процессе обучения и в самостоятельной деятельности (7,7 баллов);

6) научились инициировать и организовывать дискуссию в сети, участвовать в ней и модерировать ее (8,1 баллов);

7) выработали личную потребность в постоянном многоформатном общении с целью решения конкретных учебно-познавательных задач (7,3 баллов);

8) понимают целесообразность и информационную значимость различных средств и форм общения и не могут ограничиваться только текстовыми средствами (9,6 баллов);

9) сумели успешно реализовать личностные творческие, познавательные и коммуникативные потребности и возможности (8,1 баллов);

10) разнообразили коммуникативное поведение и не считают целесообразным вернуться к его исходному состоянию, к способу восприятия и передачи информации, которые существовали до начала работы в сети (10 баллов);

11) умеют адаптироваться к быстроменяющимся условиям информационно-коммуникативной среды (8,9 баллов);

12) научились создавать новую информацию разных форматов (8,4 баллов);

13) оказывали значимое коммуникативно-информационное воздействие (влияние) на других участников общения и способствовали увеличению объема знаний о языке и внешнем мире (7,7 баллов);

14) развили информационное чувство и научились целостно воспринимать окружающую среду, явления и многоуровневую, семантически связную информацию благодаря способности достраивать смысл (информацию) (7,3 баллов);

15) стали лучше систематизировать материал, держать и извлекать при первой необходимости информацию из долговременной памяти (7,6 баллов).

Производное число от суммы всех баллов, поделенное на их количество, дает показатель 8,31 балла. Как видно из приведенных данных, сами студенты достаточно высоко оценивают возможности сетевого общения на сайте группы в плане совершенствования уровня коммуникативной компетенции и КСР.

Такую же анкету заполнили внешние эксперты-преподаватели; в анкетировании приняли участие пять человек, которые работали независимо друг от друга в удаленном режиме. Прежде чем приступить к ответу на вопросы, эксперты-преподаватели в течении недели имели возможность ознакомиться со структурой сайта, содержанием отдельных страниц и размещенных сообщений, разместили несколько собственных сообщений на сайте в разделах ФОРУМ и БЛОГИ. Общий результат составил 8,6 балла по десятибалльной шкале эффективности сетевого общения для коммуникативной самореализации.

Эксперты-преподаватели также выделили ряд позиций, включающих компетентностный аспект обучения, а именно: а) совершенствование различных умений и стратегий чтения больших объемов информации, б) умение точнее, легче и быстрее оформлять письменное высказывание, в) ситуативно обусловленное использование различных стилей речи, г) умение многократно переформулировать мысль в зависимости от условий сетевой ситуации, д) рост креативности языковой виртуальной личности в коммуникативном пространстве сети, который происходит по «всем языковым уровням» [10].

Кроме этого, студенты отметили, что они а) расширили кругозор, б) имели возможность вести «раскрепощенное» общение по личностно значимым вопросам с большим количеством людей, сохраняя или изменяя собственную точку зрения и уважая точки зрения других, в) имели возможность выстроить индивидуальную траекторию аутентичного сетевого общения и «понимали пользу» такой деятельности, г) усвоили много дополнительной информации из различных областей знаний, д) научились оставлять такие комментарии, которые побуждают других пользователей к продолжению общения, е) научились подбирать такую информацию, которая вызывает отклик, ж) научились быстро и качественно составлять тексты проблемного и полемического характера с учетом потребностей реального адресата, з) развили качество толерантности, учитывая психологические особенности пользователя и мотивируя его к постоянному общению, и) выработали умение адекватно реагировать на информацию незнакомого пользователя.

Студенты также отметили значимость

коммуникативного равноправия пользователей, включая преподавателя, сетевое присутствие которого, по их мнению, мотивирует группу к регулярному общению и соблюдению «языковой дисциплины», а отсутствие жесткого внешнего контроля со стороны преподавателя способствует самокоррекции и саморефлексии. Тем не менее, это не означает, что языковые и речевые ошибки оставались без внимания со стороны преподавателя. Один раз в две недели проходил совместный анализ некоторых сообщений на предмет их языковой правильности, точности и коммуникативной адекватности, после чего студенты выполняли «работу над ошибками» в онлайновом режиме.

В ходе опытно-экспериментального обучения удалось многократно увеличить информационно-коммуникативную активность студентов в сети, мотивировать самостоятельный поиск партнеров и ресурсов, объединить аудиторную и внеаудиторную работу студентов, создать ресурсную базу собственных высказываний, выйти во внешнюю среду (например, общение в Australian Society Forum по адресу http://www.openforum.com.au), т.е. значительно увеличить коммуникативную продукцию обучаемых, которая выросла более чем в два раза за тот же временной интервал, о чем также свидетельствует тот факт, что объем Интернет сайта составил 167 страниц, а общее количество просмотров достигло 4150.

Проведенные теоретическое исследование и опытно-экспериментальная работа позволяют дать определение понятию многоформатного общения. В нашем понимании *многоформатное сетевое общение это семиотически осложненное общение, разнообразное по форме, средствам, типам речи и репрезентации мысли*, которое включает в себя целый ряд характеристик и параметров, а именно:

· высказывания разных жанров, типов и форм как коммуникативная поведение-реакция на экранное сетевое сообщение в зависимости от целей и намерения пишущего и ожиданий реципиента;

· мультимедийное оформление высказывания с мультимедийными приложениями (например, аудио- или видеосопровождение письменного сообщения);

· гипертекстовое высказывание как разновидность поликодового сообщения;

· разные социально-коммуникативные функции участника сетевого общения и постоянная смена его статуса;

· одновременное участие в различных режимах (работа в блогах, форумах, навигация по сайту, общение по электронной почте, в чате и т. п.);

· полицелевое общение, преследующее различные коммуникативные цели (убедить, высказать критику, проинформировать, развлечь, повлиять и т. п.).

Сказанное выше позволяет утверждать, что опытно-экспериментальная работа по развитию и совершенствованию иноязычной информационно-коммуникативной компетенции базировалась на следующих педагогических и методических принципах, которые и являются условиями коммуникативной самореализации:

а) личностная, коммуникативно-когнитивная значимость процесса взаимодействия и межличностного общения – постоянный обмен значимой информацией между участниками проекта-пользователями сайта;

б) многократное и многоцелевое использование языкового и речевого материала в зависимости от поставленной цели, намерения и мотива;

в) новизна коммуникативного опыта и эвристичность речемыслительной деятельности;

г) уплотнение информационного потока, компрессия и расширение информации - многократное возвращение к исходной информации и ее переработка в условиях регулярного взаимодействия;

д) разветвленное (нелинейное, много-

уровневое) общение в режиме постоянной смены участников, темы, времени, форм и средств выражения мысли;

е) языковое и коммуникативное погружение в поликультурный контекст как условие функционирования в сетевой среде;

ж) расширение зоны аутентичного, речевого взаимодействия, начиная от бытовых тем и вопросов, заканчивая серьезными аналитическими работами по литературе, стилистике, интерпретации текста, социальным проблемам и т. п.;

з) комплексная мотивация коммуникативного поведения и самостоятельное *коммуникативное перемещение* в мобильной коммуникативной среде сайта – влияние множества факторов на выбор коммуникативных стратегий, способность выбора стратегии общения на сайте в разных режимах и с разной долей участия, значительная степень «коммуникативного новаторства» [10];

и) синергетичность коммуникативного продукта – качественно-количественная характеристика совокупности разноформатных сообщений, самоорганизующиеся в пространственно-временные структуры в сложной разветвленной системе информации, общим результатом которого является некое *«портфолио сетевого общения»* студента, его «*информационно-коммуникативная история*»;

к) создание свободного, аутентичного коммуникативного пространства без контроля со стороны преподавателя;

л) наличие четко сформулированных заданий, осознание целей, задач, способов выполнения и регулярная рефлексия;

м) ежедневное общение в сетевом пространстве сайта (не менее 30 минут);

н) регулярное включение материалов сайта в структуру аудиторного занятия и постоянная рефлексия на всех этапах;

о) совместный мониторинг сетевого взаимодействия и участие преподавателя в качестве со-модератора и пользователя во всех рубриках сайта.

Само сетевое пространство (внутреннее и внешнее) создает условия для различных аутентичных коммуникативных ситуаций. Разработка и ведение онлайн-проектов, предусматривающих создание интерактивных веб-сайтов, расширяет методический аппарат и оптимизирует учебно-познавательный процесс. КСР, лимитированная реальностью аудитории, не может быть полной и имеет существенные препятствия на пути совершенствования иноязычной речемыслительной деятельности. На современном этапе многоформатное иноязычное общение на Интернет сайте группы является обязательным педагогическим условием КСР и успешного обучения иностранному языку. Педагогически неверно рассматривать это условие как некоторое дополнение к традиционным. Как утверждает Л. П. Владимирова «с внедрением информационных и коммуникационных технологий … процесс образования осуществляется принципиально в другой среде ... Современные средства обучения … преобразуют образование в соответствии с основными требованиями современной системы образования» [7]. Педагогическое пространство становится новым, более емким, более нелинейным, более разветвленным, более информативным, более динамичным, более корпоративным. Новая педагогическая среда действует как коммуникативно-культурная форма, как самоорганизующаяся система с определенной точкой покоя в виде узнаваемой архитектуры сайта и аттракторами в виде мультимедийного контента, технических средств индивидуализированного общения, семиотических знаков и коммуникативных ориентиров в сетевом пространстве (ссылки, гипертекст, поисковый сервер?, социальные серверы, аватары, эмотиконы и пр.), способные привести к определенному информационному, когнитивному и компетентностному «скачку». Именно поэтому методологической основой организации взаимодействия обуча-

емых в сетевом сообществе на изучаемом языке является компетентностный подход. Очевидно, синергетический парадигма в организации учебно-познавательной деятельности обучаемых реорганизует методические принципы преподавания иностранных языков [6, 17].

Резюмируя сказанное, в методическом аппарате современных технологий обучения иностранным языкам создание и ведение Интернет сайта группы на изучаемом языке самими обучаемыми является новым типом учебно-познавательной, информационно-коммуникационной и информационно-коммуникативной деятельности, изменяет парадигму обучения иностранному языку и значительно оптимизирует сам процесс обучения. Учебная деятельность в виртуальном пространстве в процессе создания письменного текста есть равноценный компонент современной методической системы, в которой возможности и потенциал виртуальной коммуникации способствуют оптимизации учебного процесса. Общедидактические характеристики создания и ведения Интернет сайта и сетевой деятельности подчиняются основным условиям проектно-деятельностной и личностно ориентированной технологии обучения. С этой позиции Интернет сайт – это и проектная работа и совокупность отдельных учебных проектов, позволяющих по-иному решить проблемы комплексной мотивации, релевантности учебного опыта, ученической автономии, когда «проектная работа, по своей сути, возлагает индивидуальную и коллективную ответственность на самих студентов», при этом «автономия становится фактом жизни» [13, 19]. Благодаря многоформатному общению в интерактивной среде сайта решается большой комплекс методических и психолого-педагогических вопросов, связанных с конструированием знания, «использованием коллективного разума» [26], созданием личного учебно-познавательного пространства, развитием и совершенствованием общеучебных, надпредметных и предметных умений и компетенций, а также с индивидуальными потребностями билингвальной личности в обучении иностранным языкам в образовательной школе: Дис … канд. пед. наук. – М., 1994. – 198 с.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Апальков В. Г. Методика формирования межкультурной компетенции средствами электронно-почтовой группы: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – Тамбов, 2008. – 20 с.

2. Березин В. М. Массовая коммуникация: сущность, каналы действия. – М., 2003.

3. Берулава М. Н. Гуманизация образования // Педагогика. – 1996. – №1.

4. Буран А. Л. Обучение студентов неязыкового вуза профессионально-ориентированному чтению с использованием средств информационно-коммуникационных технологий: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – Томск, 2006. – 19 с.

5. Бухаркина М. Ю. Использование телекоммуникаций в обучении иностранным языкам в образовательной школе: Дис … канд. пед. наук. – М., 1994. – 198 с.

6. Вардзелашвили Ж., Певная Н. Синергетическая составляющая методики преподавания иностранных языков // ACTA LINGUISTICA (Тбилиси) – 2008. – Том 2,1. – С. 82-89.

7. Владимирова Л. П. Методические основы организации взаимодействия учителей иностранных языков в сетевых сообществах: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – М. 2009. – 28 с.

8. Водянова Н. В. Самореализация личности в пространстве Интернета в контексте коммуникативной антропологии // Вестник Челябинского государственного университета. Философия. Социология. Культурология. – 2009. – №11 (149). – С. 57-62.

9. Ворошилова М. Б. Креолизованный текст: аспекты изучения // Политическая лингвистика (Екатеринбург). – 2006. – Вып. 20. – С. 180-189.

10. Горошко Е. И. Лингвистика Интернета: формирование дисциплинарной парадигмы. – 2007. // http://www.textology.ru/article.aspx?ald=76.

11. Кольцов И. А. Креолизованные гипертексты и их методическая типология в обучении межкультурному иноязычному общению в языковом вузе // Мир науки, культуры,

образования. – 2008. – №3 (10). – С. 91- 94.

12. Крючков В. А. Подвижный репрезентативный текст и коммуникативная самореализация как методические категории // Российский научный журнал. – 2009. – №5(12). – С. 52-63.

13. Крючков В. А. Проектная работа в обучении иностранному языку: эффективное средство межпредметной интеграции учебного процесса в системе школьного, вузовского и непрерывного образования // Российский научный журнал. – 2009. – №1(8). – С. 140-154.

14. Крючков В. А., Трушкова И. Н. Возможности Интернета в обучении межкультурной коммуникации на иностранном языке // Человек в мире культуры: национальная культура и современность: Материалы пятого международного философско-культурологического симпозиума. 29-30 января 2009 года, РГУ им. С.А. Есенина. – Рязань, 2008. – С. 67-72.

15.Кузьмичева И. В. Современное искусство в сообществах живого журнала Рунета // Человек в мире культуры: национальная культура и современность: Материалы пятого международного философско-культурологического симпозиума. РГУ им. С. А. Есенина. – Рязань, 2008. – С. 72-77.

16. Купер И. Р. Гипертекст как способ коммуникации // http://www.nir.ru/sj/sj/sj1-2-00kuper.html.

17. Ламзин С. А. Синергетика в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в высшей школе (Рязань). – 2005. – Вып. 3.

18. Матиенко А. В., Мильруд Р. П. Реализация гуманистической теории в иноязычном образовании // Иностранные языки в высшей школе (Рязань). – 2005. – Вып. 3.

19. Носонова Е. А. Обучение профессионально-ориентированному диалогическому общению студентов в условиях учебной автономии средствами Интернет-чата: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – Тамбов, 2008. – 25 с.

20. Соловьев А. В. Информационное общество: полифония культурных форм: монография. Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина. – Рязань, 2007. – 184 с.

21. Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. – М., 1990.

22. Степанов В. Н., Рицкова Т. И. Использование портальных технологий в организации самостоятельной работы при изучении иностранного языка в вузе // Иностранные языки в высшей школе (Рязань). – 2009. – Вып. 1(8). – С. 55-61.

23. Титова С. В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика. Пособие для студентов и аспирантов языковых факультетов университетов и вузов. – М., 2009. – 240 с.

24. Трушкова И. Н. Классификация и аннотация курсов дистанционного обучения, созданных на базе Интернет-ресурсов // Иностранные языки в высшей школе (Рязань). – 2004. – Вып. 1. – С. 82-86.

25. Трушкова И. Н. Ресурсы Интернета как инструмент обучения письменным работам в языковом вузе // Иностранные языки в высшей школе (Рязань). – 2006. – Вып. 4. – С. 142-151.

26. Филатова В. А. Оптимизация преподавания иностранных языков посредством блог-технологий: Автореф. дис. ….канд. пед. наук. – М., 2009. – 24 с.

27. Фимин А. Ю. Социально-философский анализ виртуальной реальности: Дис. …канд. филос. наук. – Волгоград, 2007. – С. 58.

28. Чичерина Н. В. Медиатекст как средство формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов. – М.: ЛКИ, 2008.

29. Чудова Н. В. Интернет как среда формирования картины мира // Журналистика в 2004 году. СМИ в многополярном мире: сборник материалов научно-практической конференции. Ч. 1. – М.: Факультет журналистики МГУ им. М. В. Ломоносова, 2005. – С. 208-209.

30. Campbell, A.P. Using LiveJournal for Authentic Communication in EFL Classes // The Internet TESL Journal . – September 2004. – Vol. X. – №9. // http://iteslj.org/Techniques?Campbell-LiveJournal

31. Dudeney, G. (2000). The Internet and the English classroom. A practical guide for teachers. – Cambridge: Cambridge University Press. – 182 c.

32. Maslow, A. H. A Theory of Human Motivation // Psychological Review. – 1943. – Vol. 50. – №4. – PP. 370-396.

33. Moote, Sh. Evaluation Considerations for On-line ESL Courses // The Internet TESL Journal. – March 2002. – Vol. VIII. – №3. // http://iteslj.org/Articles/Moote-Evaluation.html.

34. Rassool, N. (1999). Literacy for sustainable development in the age of information. – Clevedon: Multilingual Matters.

35. Snyder, I. (2002). Communication, imagination, critique – literacy education for the electronic age. In I.Snyder (Ed.). Silicon literacies: communication, innovation and education in the electronic age (p. 173-183). – London: Routledge.

36. Warschauer, M., Kern, R. (Eds.). (2000). Network-based language teaching: Concepts and practice. – New York: Cambridge University Press.

37. Warschauer, M., Shetzer, H., Meloni, C. (2002). Internet for English Teaching. The U.S. D.S., Office of English Language Programs. Washington, DC. – 178 c.

АСТРАХАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ



УДК 159.923
ББК 88.37
Психология развития

СТРУКТУРНО-ИЕРАРХИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Кандидат психологических наук С. А. Подосинников

В статье на основе теоретического анализа научной литературы представлена структурно-иерархическая модель конкурентоспособности личности.

Ключевые слова
Конкурентоспособность, конкурентоспособность личности, модель, способности, активность, гибкость, компетентность, направленность, творчество

Проблема изучения структурно-иерархической модели конкурентоспособности личности является для психологии достаточно новой, к которой обращаются достаточно редко, так как, во-первых, зачастую видят в ней только лишь экономическую составляющую, во-вторых, несмотря на значимость здесь человеческого фактора, эмпирическое изучение в психологически лабораториях достаточно затруднено. Как итог такого отношения – отсутствие фундаментальных психологических принципов и условий развития конкурентоспособности личности, а это в свою очередь затрудняет теоретическое изучение данной проблемы и создание структурно-иерархической модели конкурентоспособности личности современного специалиста.

Принципиальной особенностью проблемы конкурентоспособности личности является ее междисциплинарный характер. Она интегрирована в широкий контекст психологических и акмеологических исследований. С одной стороны, эта проблема связана с изучением профессионализации, профессионального, личностного развития и предполагает выявление психологических особенностей конкурентоспособности личности. С другой стороны необходимо обратится к исследованиям творческих способностей в профессии и их психологических оснований.

Основой для данного исследования является общая концепция личности, сформулированная в личностно-развивающем подходе Л. М. Митиной [5], где утверждается, что человек является творческим субъектом, создателем, автором событий (главной причиной своего поведения), наделенным свободой выбора и способным выйти за пределы своей профессиональной деятельности, границы своих актуальных возможностей.

Принимая во внимание некоторые ключевые положения и идеи, содержащи-

есч в концепциях Я. А. Пономарева [9], А. А. Мелик-Пашаева [4], Ю. Козелецкого [12], В. А. Петровского [6], а также результаты наших предыдущих исследовании условий конкурентоспособности личности [7, 8], мы понимаем конкурентоспособность личности как особого рода личностное многоуровневое образование, проявляющейся как комплекс индивидуально-психологических особенностей, проявляющееся в личностно и общественно значимой деятельности, способствующая появлению конкурентоспособного, социально значимого продукта.

Формируя концепцию конкурентоспособности личности как особого рода личностное многоуровневое образование мы приняли во внимание концепции, которое связывает положение о способности субъекта выйти за пределы. Об этой способности писали м. др.: С. Л. Рубинштейн («человек в собственной деятельности способен выходить за пределы непосредственной жизни», «два жизненных стиля: «внешней» и «внутренней жизни») [10], Я. А. Пономарев (выход за пределы задания как компонент творчества) [9], В. Э. Чудновский (выход за пределы собственной личности) [11], В. А. Петровский в концепции «сверхситуативной, надситуативной активности» («выход за пределы ситуации) [6], Д. Б. Богоявленская в концепции интеллектуальной активности (выход за пределы заданного, пределы требований) [1], Л. М. Митина в концепции «профессионального развития личности» (выход за пределы профессиональной деятельности) [5]. Ю. Козелецкий в «трансгрессивной концепции личности» сделал способность к трансгрессивным действиям - требующим выхода за пределы актуальных собственных возможностей, полученной информации и знаний - основной обобщающей идеей, принципом психологической концепции личности, позволяющей рассматривать человека не как совокупность «деталей», а как совокупную систему [12].

Особенное значение конкурентоспособности субъекта, проявляется в том, что благодаря ее субъект осуществляет творческие изменения как в среде (создает новые ценности), так и в себе самом: «в творчестве созидается и сам творец» (С. - Л. Рубинштейн) [10], «человек создает сам себя» (Л. И. Божовнч) [2], «человек в творчестве становится больше самого себя», «возвышается над собой» (А. А. Мелик-Пашаев) [4], «вкладывая себя в определенную деятельность, человек изменяется и совершенствуется» (Э. Чудновский) [12].

Общая концепция творческой активности Я. А. Пономарева и результаты комплексного исследования природы творческой активности, с привлечением основных групп факторов социальных, психологических и нейрофизиологических, показывают, насколько необходимы и достаточны перечисленные факторы для формирования конкурентоспособности личности. Идею трактовки творчества как сложного явления мы позаимствовали от Я. А. Пономарева [9], так как, на наш взгляд, она в некоторой степени объясняет феномен конкурентоспособности.

Мы использовали также понятие «эстетического отношения к действительности», «эстетической позиции» представлено в концепции А. А. Мелик-Пашаева [4]. Предварительно и формально «эстетическое отношение к действительности» можно описать как такое отношение к жизни, когда те или иные значимые впечатления и переживания не разрешаются в самой жизни (в поступках, эмоциональных реакциях и т.д.), а требуют создания особой действительности - конкурентоспособного, социально значимого продукта. «Но это еще - как пишет автор - не раскрывает содержание, которое «эстетическое отношение к действительности» имеет для самого человека им обладающего» [4]. Эстетическое отношение в его развитых формах связано с непосредственным переживанием глубинного единства че-

ловека и мира. Лишь на основе таких переживаний может зародиться образ, требующий воплощения в жизни. В таком смысле эстетическое отношение это общая основа разных видов художественно творческой одаренности. По нашему мнению эстетическая и эмоциональная восприимчивость конкурентоспособных личностей, как основа отношения к самому себе и другим людям, свойственна не только представителям творческих профессий.

Концепция, в которой всесторонне анализируется динамика развития личности учителя, подробно рассматривается мотивационные, эмоциональные, поведенческие аспекты ее становления является концепция развития личности профессионала Л. М-. Митиной [4]. Рассматривая психологические факторы, условия и движущие силы профессионального развития учителя, автор выделяет «интегральные характеристики» личности, которые являются ключевыми понятиями концепции и обусловливают эффективность труда в целом: профессиональную направленность, профессиональную компетентность и профессиональную гибкость личности. Учитель представлен в этой концепции как индивид способный к творческому развитии и выходу за пределы непосредственной профессиональной деятельности. Характеризуя педагогическую направленность автор выделяет три ее составляющие направленность на ребенка (ведущим мотивом является забота о максимальной самоактуализации его индивидуальности); направленность на себя (потребность в профессиональном самосовершенствовании); направленность на все более глубокое овладение учебным предметом, который преподает учитель. При рассмотрении педагогической компетентности наряду с необходимостью овладения широким кругом знаний, умений и навыков выделяется задача формирования у учителя способности отстаивать собственную личностную позицию. Эмоциональная гибкость понимается автором как оптимальное сочетание эмоциональной экспрессивности, отзывчивости и эмоциональной устойчивости учителя. Одной из основополагающих идей в концепции является принципиальное положение: профессиональное развитие неотделимо от личностного.

Соответствующими нашему целостно-личностному подходу к исследованиям конкурентоспособности личности являются трансгрессивная концепция личности Ю. Козелецкого [12], концепция пассионарности Л. Н. Гумилева [3], где пассионарность понимается как избыток биохимической энергии живого вещества, порождающий жертвенность, часто ради иллюзорных целей. Пассионарность – это непреодолимое внутренне стремление к деятельности, направленное на осуществление каких либо целей. Цель эта представляется пассионарной особо ценнее даже собственной жизни, а тем более жизни счастья современников и соплеменников. Она не имеет отношения к этике, одинаково легко порождает подвиги и преступления, творчество и разрушение, благо и зло, исключая только равнодушие; она не делает человека героем, ведущим толпу, ибо большинство пассионариев находятся в составе толпы, определяя её потентность в ту или иную эпоху развития этноса. И концепция «надситуативной активности» В. А. Петровского [6] в которой показан познавательный выход за пределы заданной ситуации в поиске и нахождении неизвестного, который способствует тем самым созданию нового. Неадаптивные проявления человека могут способствовать не только развитию самого индивида, но и развитию окружающих его людей. Тогда понятие «неадаптивность» теряет свойственный ему смысл непременно болезненных отклонений от «нормы». Определенная часть явлений неадаптивности может быть связана с различного рода

«снижениями» потенциала существования и совершенствования человека, с ограничениями возможностей восходящего движения личности, другая часть напротив с феноменами роста и развития возможностей человека. В этом случае, анализируя проявления неадаптивности, можно говорить о надситуативной активности субъекта, которая образует ядро развивающейся личности. «Фундаментальным признаком деятельности является то, что она не только реализует исходные, но и порождает новые жизненные отношения субъекта, а значит и необходимость выхода за рамки первоначальной ситуации … субъект действует над порогом ситуативной необходимости» [6].

Также результаты наших предыдущих исследований личностных и социальных условий развития конкурентоспособности личности [7, 8], позволяют представить конкурентоспособность личности как многофакторную обусловленность, в которую вовлечены относительно постоянные, взаимосвязанные и взаимополагающие основные структуры в системе личности взаимодействующие с факторами социального контекста.

Разрабатывая модель конкурентоспособности личности (см. рис.), мы стремились к тому, чтобы она имела не только теоретическое значение, но и практическое и могла определять, какой вид воспитательной и образовательной деятельности следует осуществлять, чтобы создать оптимальные условия для формирования целостной, творческой, конкурентоспособной личности и способствующего ее развитию социального контекста.

Основываясь на теоретическом анализе и полученных нами результатах изучения конкурентоспособности в разных видах профессиональной деятельности, мы пришли к выводу, что в построенной модели выделенные нами общие качества личности, показывают, что в проявление конкурентоспособности вовлечена личность субъекта целиком. К этим качествам, составляющим внутренние условия творческой активности, принадлежат познавательные, эмоциональные, мотивационные, темпераментально-характерологические: они взаимодействуют друг с другом в структуре личности. Они взаимодействуют также с социальными факторами, которые создают побуждающий или тормозящий контекст проявления конкурентоспособности личности.

Модель дополнена частными личностными характеристиками, качествами, свойствами и чертами; ***познавательными*** – способности, умения, знания; ***темпераментально-характерологическими*** – пассионарность, сильное Я, склонность к рефлексии; ***эмоциональными*** - эмоциональная и эстетическая восприимчевость; ***мотивационными*** - творческая направленность личности. Это дополнение стало возможным на основании результатов наших исследований в области развития конкурентоспособности профессионала, которые были наиболее объемными с точки зрения анализируемых переменных и примененных статистических процедур.

В основе модели мы поместили ***познавательные*** качества личности, поскольку высокий уровень их развития необходим для эффективной профессиональной деятельности. В этот фактор, наиболее тщательно исследованный в психологии творчества и психологии профессионализма выходят: *способности* (незаурядный интеллект и специальные умения, специфические для конкретной профессиональной деятельности), *умения* (элементарные и сложные) проводить сравнение, приводить ассоциации, аналогии, действовать по правилам, улавливать принципы, выводить и использовать формулы, алгоритмы и эвристики, составлять планы, программы и стратегии), а также *знания* (общие и профессиональные знания, связанные с областью творчества), приобретаемые благодаря познаватель-

ным процессам (восприятие, внимание, воображение, мышление, память). Когда для решения трудных и рискованных проблем субъекту недостаточно имеющихся знаний и умений, он должен выйти за их пределы и создать новые идеи, методы, привила, стратегии, то есть осуществить творческую трансгрессию и стать конкурентоспособным.

Во взаимодействии с познавательными качествами показаны эмоциональные (эмоциональная и эстетическая восприимчивость) и темпераментально-характерологические качества (сильное Я субъекта, склонность к рефлексии), которые вместе с познавательными факторами обусловливают эффективное использование субъектом индивидуального потенциала, способствуют пробуждению сильной мотивации и влияют на свободу и оригинальность выражения личности. Таким образом (и мы согласны с данным утверждением Л. М. Митиной), важнейшим условием развития конкурентоспособности является развитое ***профессиональное самосознание***. Его высокий уровень развития характеризует его продукт – сильное Я, эмоциональную восприимчивость, склонность к рефлексии, творческую активность.

В границах каждого качества мы выделяем индивидуальные свойства и черты. ***Сильное Я*** состоит из следующих свойств: эмоциональная зрелость, душевная стойкость, уверенность в себе, удовлетворенность, спокойствие и независимость. Каждому свойству приписываются особые черты; с эмоциональной зрелостью связаны: эмоциональное равновесие и постоянство (не отождествляемое с отсутствием состояний кратковременного раздражения или злости), интеграция, сильное эго, отсутствие невротических проявлений, с душевной стойкости – склонность к риску, импульсивность (без внутреннего напряжения), доверие к себе, спонтанность; с уверенность в себе - доверие, чувство уверенности, самодостаточность; с независимостью – нетрадиционность, нонконформизм, оригинальность, открытость по отношению к миру: наконец, низкое внутреннее напряжение характеризует личности с большими запросами, касающимися себя лично, причем эти личности достаточно хорошо справляются с осуществлением своих запросов, то сеть действуют эффективно.

Следующие важные качества и черты личности - это *склонность к рефлексии* (легкость восприятия и склонность к анализу информации, событий, собственных переживании).

Для того, чтобы субъект хотел приложить усилия к открытию нового, выходу за границы приобретенных знании и умении, должен быть приведен в движение мотивационный фактор, которым в нашей модели является *профессионально-творческая направленность личности.* Мы поместили ее выше в иерархической структуре модели, поскольку взаимодействуя с темпераментально-характерологическими качествами, эта сложная динамическая сила также влияет на то, в какой степени субъект использует имеющиеся знания, способности и умения. В основе *профессионально-творческой направленности* лежит потребность в творчестве (стремление к реализации трудноразрешимых задач к открытиям, инновациям); эту ведущую потребность дополняют и взаимодействуют с ней следующие главные потребности (мотивы) - познавательные и потребность в самоутверждении. Вместе с второстепенными потребностями они выстраиваются в определенную иерархию мотивов, лежащую в основе направленности личности. Она воплощает в себе отношение личности к окружающему миру, к другим людям и к самому себе. Профессионально-творческая направленность личности как основная тенденция, которая обусловливает определенную линию поведения, помогает субъекту упорно реализовать творческие цели и избранный стиль жизни: ведущая

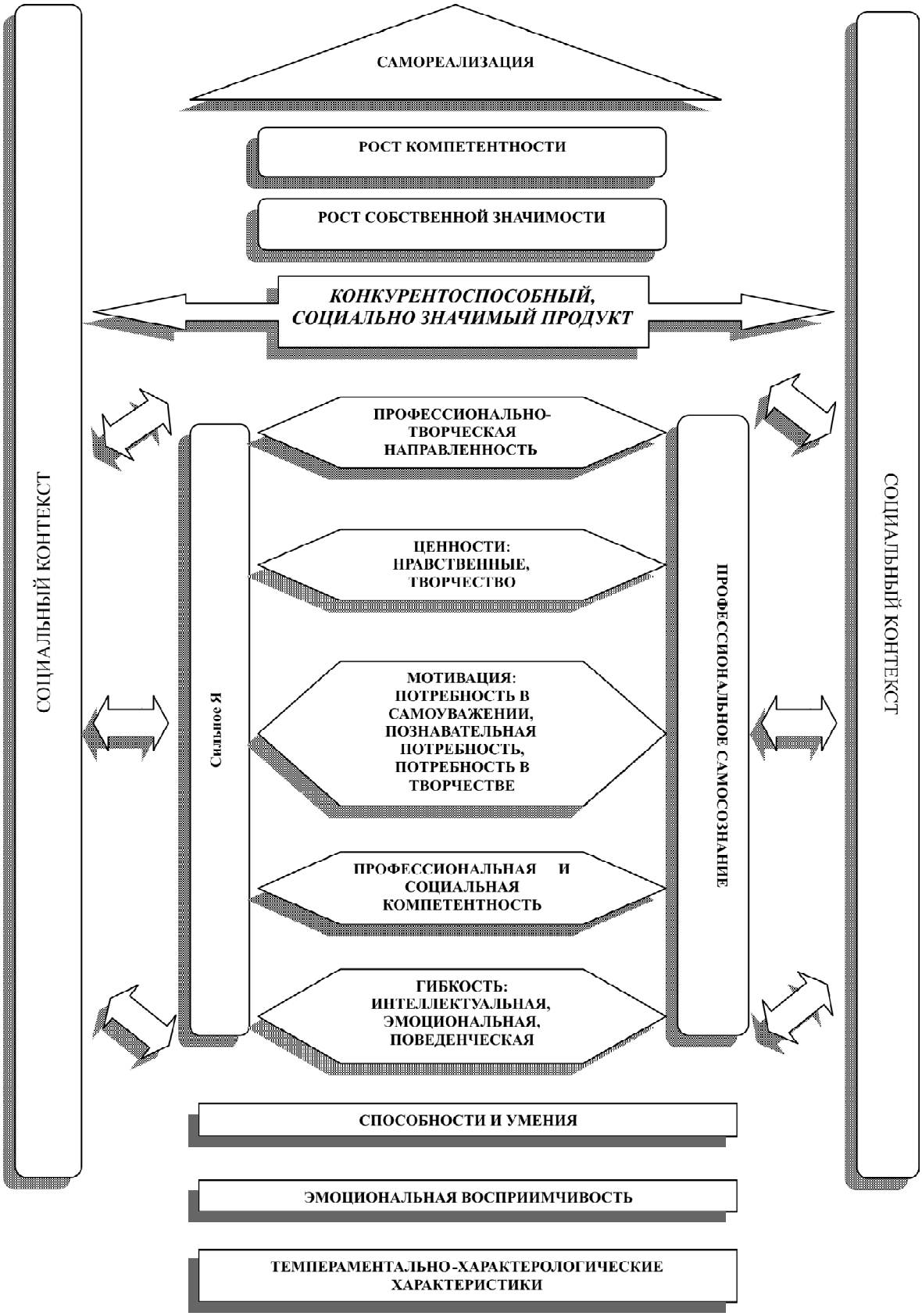


Рис. Структурно-иерархическая модель конкурентоспособности личности.

в иерархии ценностей - ценность (стиль жизни) творчества, профессиональной реализации и новаторства, а также главные ценности - нравственные и эстетические. Колоссальная целеустремленность характеризует данную личность как готовую действовать порою вопреки сложившимся условиям, при этом выступая, говоря языком театра, в качестве автора идеи, сценариста, режиссера, актера и конечно же продюсера.

На вершине модели мы поместили результаты конкурентоспособности, которая проявляется через творческую активность личности. Внешними результатами являются новые, оригинальные и социально ценные продукты. Внутриличностными результатами являются рост собственной значимости, рост компетентности и самореализации в профессии. Достижение личностью полного удовлетворения по отношению к каждому из этих результатов является очень трудным, поэтому субъект постоянно делает очередные попытки более полного использования своих потенциальных возможностей.

В модели мы поместили социальный контекст. Между действующим субъектом и средой имеются двусторонние связи. Социальные факторы вместе с индивидуальными качествами личности составляют внешне-внутренне условия проявления конкурентоспособности личности. С одной стороны, личность путем трансгрессии изменяет внешний мир, с другой стороны, взаимодействующие друг с другом познавательные и темпераментально-характерологические качества, а также сильная мотивация одаренного субъекта в большой степени влияют на то, способствуют ли факторы социального контекста проявлению конкурентоспособности личности или же тормозят ее.

Все компоненты представленной модели взаимообусловлены.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Богоявленская Д. Б. «Субъект деятельности» в проблематике творчества. / Д. Би Богоявленская // Вопросы психологии. – 1999. – № 2.

2. Божовнч Л. И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. / Под ред. Д. И. Фельдштейна. – М., 1995. – 212 с.

3. Гумилев Л. Н. Этногенез и биосфера Земли. / Л. Н. Гумилев. – Л., 1989.

4. Мелик-Пашаев А. А. Об источнике способности человека к художественному творчеству. / А. А. Мелик-Пашаев // Вопросы психологии – 1998. – № 1.

5. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л. М. Митина. – М.: Моск. психол.-соц. инст.; Воронеж, 2002. – 400 с.

6. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъективности / В. А. Петровский. – Ростов н/д., 1996. – 512 с.

7. Подосинников С. А. Психология конкурентоспособности профессионала / С. А. Подосинников. – Астрахань, 2008. – 84, [3] с.

8. Подосинников С. А. Представления о понятии «конкурентоспособность личности» представителями различных профессий / С. А. Подосинников // Российский научный журнал. – 2009. – № 5 (12). – С. 127-131.

9. Пономарев Я. А. Психология творчества: перспективы развития. / Я. А. Пономарев // Психологический журнал – 1994. – Т. 15. – № 6.

10. Рубинштейн С. Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории. В кн. Психология индивидуальных различий. / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Е. Романова. – М., 1960. – С. 227-229.

11. Чудновский В. Э. Воспитание способностей и формирование личности. / В. Э. Чудновский. – М., 1986.

12. Koziclecki J. Transgresia i kultura. / J. Koziclecki. – Warszawa, 1997.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 378
ББК 74.58

педагогика

ПОЗИЦИЯ ПРАВДЫ СОЦИОЛОГА

Кандидат педагогических наук С. В. Пупков

В статье обосновывается, что внутренняя позиция знаменует собой начало становления у него нравственно-ценностной позиции, что правдивость социолога составляет существо позиции правды социолога; раскрывается содержание критерия «этично – неэтично», по которому оценивается деятельность социолога.

Ключевые слова
Социолог, позиция, взаимность, правдивость

Среди многих проблем, представляющих теоретический и практический интерес, педагогика изучает проблему формирования нравственно-ценностной позиции студента – будущего социолога. Проблема позиции личности – это далеко не новая проблема. На первый взгляд, нет необходимости раскрывать то, что уже достаточно полно теоретически обосновано этической наукой, экспериментально проверено психологической и педагогической науками. Между тем, мы вновь обращаемся к проблеме позиции студента и, конкретизируя ряд идей ученых о явлении позиции личности человека, раскрываем такую ее характеристику, которая знаменует собой начало становления нравственно-ценностной позиции социолога.

Наше обращение к проблеме нравственно-ценностной позиции социолога обусловлено не только тем, что она еще фундаментально не осмыслена педагогической наукой, но и тем, что ее решение мы связываем с поиском конкретных путей и средств приобщения студентов университета к ценностям, направленность на которые, во-первых, составляет их ценностные ориентации. Ценности как феномены морали, нравственности придают адекватную их содержанию направленность духовно-практическому освоению мира в морали. Во-вторых, совокупность ценностей определяет содержание направленности деятельности студента – будущего социолога как человека и профессионала. Направленность личности, как подчеркивает В. Н. Мясищев, включает обусловленные всей общественной практикой отношения, то есть ее взгляды, убеждения, оценки, вкусы, интересы, цели, мотивы отдельных поступков и всей деятельности [7. С. 174]. В-третьих, ценности являются структурным компо-

нентом нравственного сознания, которое есть не только знание, но и отношение.

Приобщая студентов к ценностям, формируя у них систему ценностных ориентаций, мы развиваем у них адекватную данным ценностям и ценностным ориентациям систему отношений, совокупность которых образует адекватную этим отношениям позицию.

«Позиция личности, – писал Б. Г. Ананьев, – как субъекта общественного поведения и многообразных социальных деятельностей представляет собой сложную систему отношений личности (к обществу в целом и общностям, к которым она принадлежит, к труду, людям, самому себе), установок и мотивов, которыми она руководствуется в деятельности, целей и ценностей, на которые направлена деятельность. Вся эта сложная система субъектных свойств реализуется в определенном комплексе общественных функций – ролей, выполняемых человеком в данных социальных ситуациях развития» [2. С. 136].

Анализ приведенного определения - понятия «позиция личности», которое - не вызывает возражений у ученых, изучающих проблему позиции личности, указывает на многогранность и многоаспектность данного понятия. Суть такой многогранности и многоаспектности понятия «позиция» заключается в том, что позиция человека (социолога) объемлет мировоззренческие, социальные, психологические и нравственные характеристики.

Выявить характеристику позиции социолога, которая ответственна за его позицию, позволяет опора на положение С. Л. Рубинштейна, согласно которому внешние воздействия (причины) действуют через внутренние условия. В своей неопубликованной при жизни работе ученый, отмечая единство и взаимосвязь внешних и внутренних условий, которые не должны быть ни в коем случае абсолютизированы, в то же время подчеркивал, что роль данных условий может быть различна: «В одном случае действующие причины лежат вовне; внутренние свойства явления или тела, на которое они воздействуют, образуют лишь условия, опосредствующие воздействие внешних причин и модифицирующих эффект их воздействия в пределах, допускаемых этими внешними причинами. В других случаях, наоборот, внешние причины являются лишь условиями происходящих изменений, а действующими причинами являются внутренние условия, выражающие основания всех изменений, происходящих в силу внутренних противоречий, заключенных в самих изменяющихся вещах или явлениях» [Цит. по: 1. С. 93-94].

Принципиально важным в положении С. Л. Рубинштейна о диалектике внешнего и внутреннего при изучении целостной позиции социолога является второй аспект данной проблемы, позволяющий определить характеристику, знаменующую собой начало становления конкретной позиции личности социолога.

Таким знаменующим началом является внутренняя позиция, которая, как это было установлено Л. И. Божович, выявляет «всю структуру отношений человека к действительности, к окружающим и к самому себе. Через эту внутреннюю позицию и преломляются в каждый момент воздействия, идущие от окружающей среды» [4. С. 174].

Если использовать формулу С. Л. Рубинштейна, что внешнее преломляется через внутреннюю позицию социолога, то становится понятным, как внешние и внутренние условия сливаются в сложном единстве.

Сквозь призму данной позиции социологу открывается социальная действительность, социальная система, социальный порядок на всех его уровнях, мир его отношений. При этом важно, какой критерий (этично или неэтично) положен в основу оценивания им результатов деятельности, использования полученного им социологического знания.

Деятельность социолога определяется тем местом, положением, которое социолог занимает в социальной системе, предъявляющей ему требование осуществлять деятельность по критерию этично, то есть добра, блага, пользы. Этот критерий, будучи внешним по своей сути, преломляется в каждый момент через его внутреннюю позицию.

Таким внешним, обязательным для социолога, которое выступает в виде должного, ждущего своего осуществления, в виде нравственного требования, предъявляемого обществом к социологу, являются владение методологией, методикой и техникой проведения социологического исследования; квалифицированный анализ современных социальных проблем общества; создание и использование моделей прогнозирования социальных явлений и др. Мы не оговорились, что это нравственные требования, хотя, на первый взгляд, это профессиональные требования. Это, действительно, на первый взгляд. Данные профессиональные требования становятся нравственными требованиями, когда их критерием является критерий «этично – неэтично». Перефразируя идею Э. Фромма о том, что добро в гуманистической этике «есть утверждение жизни… зло – помеха развитию» [10. С. 33], скажем, что этично – значит творить добро, неэтично – значит, например, фальсифицировать полученное в результате социологического опроса знание о явлениях, фактах и т. п.

Говоря о критерии «этично – неэтично», мы имеем в виду, что этичным является то, что определяет отношение социолога к своей деятельности не по неким пусть даже необходимым предписаниям, а по нравственным нормам, в справедливости которых он убежден, и целесообразность которых он понимает. Неэтичным же является то, что не оценивается по нравственным нормам. Этично – это то, что способствует общественному согласию, поддержанию социального порядка, внутренней безопасности общества, а следовательно, и сохранению жизни. «Сохранять жизнь, двигать ее вперед, доводить развивающуюся жизнь до высшей ступени, – пишет Т. В. Мишаткина, – значит для него (человека, социолога. – С. П.) делать добро; уничтожать жизнь, мешать жизни, подавлять развивающуюся жизнь – значит, для него делать зло» [6. С. 295].

Требование использования критерия «этично – неэтично» предстает в виде ролевого ожидания, которое и определяет деятельность и общение социолога в форме задаваемых ему социальных ролей.

Ролевое ожидание общества реализуется тогда, когда сознательная позиция социолога станет для него необходимостью, нравственным законом, который и определяет содержание и направленность его деятельности. Объективная потребность общества в таком социологе поддерживается предписывающей силой морали, которая тиранична.

Критерий этично – неэтично действует независимо от того, какая система мотивации (аксиологическая или деонтологическая) является преобладающей.

Так, в одной системе мотивации (этика долга), как подчеркивает А. В. Разин, нравственные характеристики, берущиеся отвлеченно от индивидуальных качеств, сочетаются с требованиями, которые могут быть сформулированы абстрактным разумом и применимы к субъекту, который, пытаясь быть разумным, стремится взять верх над своими страстями. В другой системе мотивации (этика добродетелей) нравственные характеристики не могут быть независимыми от способностей субъекта, от его предрасположенности к выполнению определенного вида работы (например, деятельности социолога. – С. П.) [8. С. 581].

Заметим, что и в той, и в другой системе мотивации становится возможным реализация добра, как специфической формы отражения в человеческом сознании моральных явлений, как наиболее

общей формы нравственной оценки явлений мира.

Внутренняя позиция социолога, через которую преломляются воздействия, идущие от окружающей среды, дает ему представление живет ли он в соответствии с золотым правилом нравственности, ожидает ли он, что другой также живет в соответствии с этим же правилом. По сути, мы имеем дело с обращаемостью золотого правила нравственности, порождающей (обращаемость) взаимность. Обращаемость правила порождает взаимность, в которой происходит разворот «от индивида к другим людям в разных ситуациях, от других людей – к индивиду» [3. С. 27].

Взаимность обеспечивает освоение человеком таких ценностей, которые, возможно, еще не стали общими для общающихся субъектов, еще не определили содержание их общительной связи. Такие ценности станут общими не только по возможностям их реализации, но и по требованию их осуществления, когда они взаимно разделяются каждым. Общность ценностей, базой которой является взаимность ценностей, ценностных миров, делает возможным осуществление должного, что возвышает человека, способствует его нравственному развитию. Характеристикой взаимности является признание человеком другого человека как своего-другого.

Механизмом становления взаимности является правдивость социолога, составляющая существо позиции правды социолога. Так, правдивость как моральная норма предписывает социологу не искажать полученное знание в угоду того, кто заказал социологический опрос. Правдивость предписывает социологу сообщать истину, которая «есть объективное соответствие мысли (или убеждения) и существующей ситуации. Это соответствие ни от чего другого не зависит менее, чем от свободной воли человека» [5. С. 432]. Правдивость, как подчеркивает Н. Гартман, есть соответствие речи и мысли (убеждения), за это совпадение человек несет ответственность [5. С. 432]. Моральная норма правдивости требует, чтобы в деятельности социолога слово (информация о знании, сообщение знания) соответствовала истине (знание).

Правдивость есть характеристика позиции правды. «В разрешении противоречий, – пишет К. А. Абульханова-Славская, – между (своими и чужими) интересами, и с точки зрения этики, и с точки зрения психологии, решающую роль играет позиция правды, занимаемая личностью. Она есть не что иное, как этический эквивалент признания личности в другом, его права на другой путь, другие решения и т.д., и потому исключает необходимость лжи и притворства, что позиции абсолютно совпадают. Позиция правды предполагает доверие и веру в другого, что является исходным условием человеческого общения» [1. С. 168].

Точку зрения близкую к точке зрения К. А. Абульхановой-Славской о правде мы находим у Н. Гартмана, согласно которому правдивость имеет нравственную ценность, означающую, что личность достойна доверия. Наряду с правдивостью речи существует правдивость поступков, действий [5. С. 432-435], верность которым распространяется на умонастроение, является критерием его истинности [5. С. 437], основой доверия между субъектами деятельности. Моральный человек достоин доверия, «способен выполнить соглашение настолько, насколько в жизни с ним можно считаться как с единой личностью. Кто однажды это понял, моральная гордость того достойна доверия» [5. С. 436].

Такое понимание позиции правды вписывается в специфику нравственного отношения, суть которой (специфики) заключается во взаимности, во взаимных обязательствах и ожиданиях их исполнения другим как своим-другим.

В этом, с нашей точки зрения, заключается сущность нравственно-ценност-

ной позиции социолога.

Сущность нравственно-ценностной позиции социолога состоит в том, что - осмысленные и осознанные им экзистенциальные ценности, принимая форму мотива поведения, деятельности, направляют его на принятие и на признание другого как своего-другого, благодаря чему возникает эффект взаимности ценностных миров, обязательств и ожиданий их исполнения другим как своим-другим. Основанием взаимности является правдивость, распространяющаяся на притязание другого, на его умонастроения, по крайней мере, пока субъект ставит себя на место другого, смотрит на мир его глазами.

Цель, которую ставит социолог, проводя, например, социологический опрос, выступает благом тогда, когда при ее достижении он исходит не из того, как это необходимо власти, политику, менеджеру, бизнесмену и т. д., но рассматривает результаты своей деятельности в отношении, в первую очередь, к человеку, к людям по критерию «этично – неэтично». Социолог моральный нацелен на благо таким образом, что его деятельность находит свое продолжение в нравственных отношениях, критерием которых являются взаимность, правдивость. Он оказывается в позиции участника социологического опроса, интерпретации его данных и в позиции свидетеля того, как преподносятся полученные им данные населению. Осуществляя ценностное осмысление как результатов своей деятельности, так и информирования населения о результатах опроса, социолог выражает ценностное отношение в адекватных ему ценностных квалификациях. В данных позициях получает отражение его центрация в деятельности, а «вместе с ней и его рефлексия на себя. Поэтому в ценностных квалификациях фиксируется не предметно-потребительский состав человеческой культуры. Но конкретно-историческая самооценка людьми определенной эпохи своей выраженности в мире созданной ими культуры, а отсюда и сложившихся социальных отношений, вплоть от отношений общения» [9. С. 131].

Достигая цель при проведении социологического опроса с помощью разнообразных способов, методов, технологий, социолог моральный стремится максимизировать полезность своих действий, что и составляет еще одни аспект позиции правды.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 337 с.

2. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: В 2 т. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1980. – 232 с.

3. Апресян Р. Г. Золотое правило // Этика: старые новые проблемы. – М.: Гардарики, 1999. – С. 9-29.

4. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте: Психологическое исследование. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.

5. Гартман Н. Этика. – СПб.: Владимир Даль, 2002. – 707 с.

6. Мишаткина Т. В. Этика. – Минск.: Новое знание, 2002. – 509 с.

7. Мясищев В. Н. Психология отношений. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.

8. Разин А. В. Этика: Учебник для вузов. – М.: Академический проект, 2003. – 624 с.

9. Туровский М. Б. Философские основания культурологии. – М.: РОССПЭН, 1997. – 440 с.

10. Фромм Э. Психоанализ и этика. – М.: Республика, 1993. – 416 с.

**САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПРОТИВОПОЖАРНОЙ СЛУЖБЫ
МЧС РОССИИ**

УДК 378
ББК 74.58

педагогика

ВОСПИТАНИЕ ДИСЦИПЛИНИРОВАННОСТИ КУРСАНТОВ В ВУЗАХ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПРОТИВОПОЖАРНОЙ СЛУЖБЫ МЧС РОССИИ

Кандидат педагогических наук В. О. Солнцев

В статье рассмотрены теоретические основы, сущность, содержание, педагогические условия и пути воспитания дисциплинированности курсантов в вузах Государственной противопожарной службы МЧС России. Раскрыта важная роль процесса воспитания дисциплинированности курсантов в вузах ГПС МЧС России в подготовке сотрудников ГПС МЧС России.

Ключевые слова
Дисциплинированность, воспитание дисциплинированности, подготовка сотрудников Государственной противопожарной службы МЧС России

В современных условиях развития государства и общества возрастает значение воспитания российских граждан [4, 7, 8, 11]. Одним из важнейших направлений совершенствования отечественного образования является развитие теории и практики воспитания обучающихся в вузах. При этом следует отметить, что для ряда профессий принципиальное значение имеет воспитание дисциплинированности, являясь по сути определяющим для формирования как морального, так и в целом профессионального облика их представителей. К числу представителей подобных профессий относятся военнослужащие, сотрудники правоохранительных органов и других силовых ведомств. Несомненно, к ним следует отнести и спасателей, пожарных, сотрудников Государственной противопожарной службы (ГПС) МЧС России.

Руководством Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий (МЧС России) отмечается, что сложность и важность выполняемых задач в области обеспечения пожарной безопасности требует осуществления дополнительных мероприятий по укреплению морально-психологического потенциала. В Концепции кадровой работы в МЧС России поставлена задача создания отвечающей современным требованиям системы воспитания всех категорий сотрудников МЧС России [6].

В вузах ГПС МЧС России данная проблема приобретает особую значимость в силу того, что в ходе образовательного процесса происходит формирование основ дисциплинированного поведения сотрудников ГПС МЧС, которым предстоит в

профессиональной деятельности при выполнении служебных задач самостоятельно принимать ответственные решения, от которых будет зависеть жизнь и здоровье граждан России. Эффективное решение проблемы воспитания дисциплинированности курсантов вузов ГПС МЧС России является одним из значимых условий добросовестного выполнения ими служебных обязанностей. Проведение в период обучения систематической воспитательной работы, направленной на поддержание и укрепление служебной дисциплины в учебных подразделениях, выступает залогом дальнейшего профессионального роста сотрудников ГПС МЧС [3].

Исследования проблемы воспитания дисциплинированности личности берут свое начало в трудах основоположников педагогики: И. Ф. Гербарта, Д. Дидро, Я. А. Коменского, Дж. Локка, И. Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо и др. Важная роль дисциплины в педагогическом процессе показана И. И. Бецким, К. Д. Ушинским, И. П. Пироговым и др. Значительный вклад в разработку данной проблемы внесли А. В. Барабанщиков, В. Е. Гмурман, В. А. Крутецкий, А. С. Макаренко, Э. И. Моносзон, В. А. Сухомлинский, С. Т. Шацкий и др. [5].

Результатом проведенных ранее исследований стали теоретические и практические разработки, связанные с воспитанием дисциплинированности учащихся. Однако в связи с возрастанием требований государства и общества, предъявляемых к подготовке специалистов ГПС МЧС России, необходима дальнейшая научно-педагогическая разработка проблемы воспитания дисциплинированности курсантов вузов ГПС МЧС России [2].

Психолого-педагогические исследования, установившие зависимости, в которых наблюдается положительное влияние дисциплинированности на социализацию личности (В. Е. Гмурман, М. И. Бобнев, А. С. Макаренко и др.), мотивацию поведения (В. Г. Асеев, А. С. Белкин, В. В. Зайцев, Е. П. Ильин и др.), формирование умений и привычек воспитанника управлять своим поведением (В. А. Крутецкий, Н. С. Лукин, Г. И. Щукина и др.), ответственное отношение личности к поступкам (А. В. Барабанщиков, С. Б. Елканов, В. Е. Кнохинов и др.), воспитание гражданственности и патриотизма (А. С Гаязов, И. М. Дуранов, А. А. Жиляев и др.), формирование правосознания сотрудников правоохранительных органов (В. М. Кукушин, В. В. Попов, В. И. Хальзов и др.), убеждают в необходимости и возможности разработки теоретических и практических основ воспитания дисциплинированности курсантов в вузах ГПС МЧС России.

Анализ состояния исследуемой проблемы в педагогической теории, изучение опыта работы вузов ГПС МЧС России и современных требований к профессиональной подготовке и деятельности сотрудников ГПС показали многообразие научных идей и практических подходов к организации процесса воспитания в вузах ГПС МЧС России. При этом в образовательном процессе вузов ГПС МЧС России выявлены противоречия между:

требованиями современного общества к деятельности сотрудников ГПС МЧС России и имеющимися недостатками в их профессиональной подготовке;

имеющимся потенциалом педагогики в сфере воспитания и недостаточной научной разработанностью проблемы воспитания дисциплинированности курсантов вузов ГПС МЧС России;

социальной значимостью создания в вузах ГПС МЧС России условий для профессионального и личностного развития, формирования высокого уровня дисциплинированности курсантов и преобладанием авторитарного воздействия командиров и педагогов.

На основании выделенных противоречий, а также в результате анализа научной литературы, изучения опыта работы вузов ГПС МЧС России была установлена

актуальность и сформулирована проблема необходимости развития теории и практики процесса воспитания в вузах ГПС МЧС России.

Целью исследования при этом являлось определение теоретических основ, сущности, содержания, педагогических условий и технологии воспитания дисциплинированности курсантов в вузах Государственной противопожарной службы МЧС России как фактора повышение эффективности подготовки сотрудников ГПС МЧС России.

Воспитание является одним из основных факторов социализации личности. Воспитание в системе образования предполагает согласование поведения учащихся с определенными правилами и требованиями. Подчинение человека установленному порядку и правилам является необходимым условием эффективности процессов профессиональной подготовки и деятельности, что обусловливает необходимость наличие дисциплины при их реализации [4].

Большинство определений раскрывают содержание понятия «дисциплина» с позиции необходимости подчинения личности установленному общественному порядку, правилам и требованиям. Подчинение личности установленному общественному порядку может носить различные формы и в крайних своих проявлениях выступать как принуждение или свобода субъекта в определении поведения в ситуации морально-правового выбора [8].

Термины «дисциплина» и «дисциплинированность» неравнозначны, так как дисциплина включает двусторонние отношения (руководство и подчинение), а дисциплинированность подразумевает качества характера и поведения. В целом дисциплинированность определяется как качество личности, включающее выдержанность, внутреннюю организованность, ответственность, готовность и привычку подчиняться собственным целям (самодисциплина) и общественным установлениям (законам, нормам) [10].

Центральным направлением решения проблемы воспитания дисциплинированности был и остается вопрос о том, какие средства и методы приемлемы в процессе воспитания дисциплинированности, на что они должны быть направлены в большей мере: формирование подчинения (управляемости) или развитие самостоятельности (активности) личности.

Анализ философской и психолого-педагогической литературы по проблеме воспитания дисциплинированности личности позволил определить сущность и содержание данного понятия. В своем исследовании мы разделяем точку зрения тех авторов, которые рассматривают дисциплинированность, как единство исполнительности и инициативности, подчинения и самостоятельности, как интегративное качество личности, включающее умения и привычки управлять своим поведением, подчинять его установленным в обществе нормам, правилам и требованиям, образующееся как элемент сознания и способ практического привычного действия [4, 8, 10].

Воспитание дисциплинированности, с одной стороны, невозможно без управления поведением воспитанника, с другой — без развития его самостоятельности. Педагоги отражали вышеуказанные стороны в научных концепциях: от отрицания необходимости управления поведением воспитанника (свободное воспитание) до полного подчинения требованиям наставника (авторитарное воспитание), от отрицания формирования исполнительности в пользу развития инициативы и самостоятельности (свободное воспитание) до игнорирования творческого развития личности, ее активности (авторитарное воспитание) [5].

В целом можно сделать вывод о необходимости использования педагогических идей авторитарного воспитания для

создания основ дисциплинированности личности (формирования знаний, умений и навыков дисциплинированного поведения в стандартных ситуациях) и педагогических идей свободного воспитания для осуществления перехода воспитанников на более высокие уровни дисциплинированности (самостоятельное определение форм поведения в ситуациях морально-правового выбора).

В процессе изучения проблемы воспитания дисциплинированности в педагогической теории была обоснована связь общественной дисциплины с воспитанием дисциплинированности личности. Одной из составляющих общественной дисциплины является служебная дисциплина. Содержание данного понятия включает характеристики общественной дисциплины и преломляет их в контексте профессиональной деятельности. В силу этого служебная дисциплина понимается как порядок поведения людей, отвечающий сложившимся в обществе нравственно-правовым требованиям к той или иной деятельности, регламентированной государством.

Особую значимость проблема воспитания дисциплинированности приобретает в силовых ведомствах, которые в силу своей профессиональной специфики осуществляют деятельность по обеспечению безопасности личности, общества, государства. Важная роль в этом принадлежит деятельности сотрудников ГПС МЧС России. Дисциплинированность сотрудников ГПС МЧС России - качество, являющееся основой их профессионального становления и развития. Основы дисциплинированности сотрудников закладываются в ходе образовательного процесса в вузах ГПС МЧС России. Служебная дисциплина в ГПС МЧС России ориентирует сотрудников на соблюдение правовых норм, регламентирующих деятельность ГПС МЧС России. В то же время следует отметить важность соблюдения сотрудниками ГПС нравственных норм, которые не менее значимы, чем правовые при осуществлении сотрудниками своей деятельности.

Воспитание нравственного компонента дисциплинированности курсантов в вузах ГПС МЧС России базируется на общечеловеческих и профессионально-значимых ценностях: глубокое понимание социальной значимости своей роли и высокого профессионализма, ответственности за пожарную безопасность, охрану жизни и здоровья граждан; разумное и гуманное использование сотрудником ГПС МЧС предоставленных законом прав в соответствии с принципами гражданского, служебного и нравственного долга; добросовестность и ответственность в решении задач по предназначению; безупречность личного поведения, честность, неподкупность, забота о профессиональной чести, репутации сотрудника ГПС МЧС.

В то же время, дисциплина сотрудников ГПС МЧС России ориентирована на нормы права. Следствием этого является жесткая регламентация требований дисциплины в вузах ГПС МЧС России, что может приводить к преобладанию авторитарных педагогических воздействий в процессе воспитания курсантов, к шаблонности при определении ими форм поведения в ситуациях морально-правового выбора при выполнении служебных обязанностей, препятствовать развитию инициативности и самостоятельности сотрудников ГПС МЧС России.

Анализ педагогической литературы, специфики деятельности ГПС МЧС позволяет определить дисциплинированность сотрудника ГПС МЧС как интегративное качество личности, включающее единство исполнительности и инициативности, подчинения и самостоятельности; умения и привычки управлять своим поведением в соответствии с требованиями служебной дисциплины в ГПС МЧС России, образующееся как элемент сознания, в котором закрепляется отношение сотруд-

ника ГПС МЧС России к законам государства и нравственным нормам общества.

Важным этапом воспитания дисциплинированности сотрудников ГПС МЧС России является период обучения в вузах ГПС МЧС России [9]. Поддержание и укрепление дисциплины является одной из основных задач воспитательного процесса в вузе, основная цель которого состоит в формировании личности сотрудника ГПС МЧС России, сочетающей различные профессионально-значимые качества, в числе которых дисциплинированность занимает важное место.

Анализ научно-педагогической и специальной литературы позволяет выделить ряд особенностей образовательного процесса вузов ГПС МЧС России в контексте воспитания дисциплинированности курсантов: сочетание широких образовательных и воспитательных целей с задачами профессиональной подготовки сотрудников ГПС; регламентация норм и правил поведения курсантов вузов ГПС требованиями служебной дисциплины и контроль за их выполнением; использование самостоятельной подготовки при воспитании дисциплинированности, ответственности и самостоятельности курсантов; личная ответственность курсантов за качество учебы и поведение; регламентация руководства в учебных коллективах; включение в содержание учебных дисциплин требований, регламентирующих поведение сотрудника ГПС МЧС России.

В процессе исследования установлено, что для повышения эффективности воспитания курсантов в вузах ГПС МЧС России необходимо решение следующих задач воспитания дисциплинированности курсантов:

формирование у курсантов сознания необходимости выполнения требований служебной дисциплины;

формирование у курсантов знаний, составляющих содержание как нравственного, так и правового компонентов дисциплины сотрудников ГПС;

включение курсантов в систему упражнений, тренировочных действий, проблемных ситуаций, формирующих умения и навыки дисциплинированного поведения;

формирование у курсантов качеств личности, значимых для воспитания дисциплинированности (исполнительность, ответственность, инициатива, самостоятельность и др.).

В образовательном процессе вузов ГПС МЧС России важное значение имеет формирование у курсантов знаний, входящих в содержание нравственного и правового компонентов служебной дисциплины, умений их применять в различных ситуациях учебной и профессиональной деятельности. Данные знания представляют собой осознанно воспринятую, зафиксированную в памяти и воспроизводимую информацию о нравственно-правовых нормах деятельности сотрудников ГПС МЧС России.

К основным методам воспитания дисциплинированности курсантов в вузах ГПС следует отнести: методы воспитания в ходе педагогического субъект-субъектного взаимодействии (уважение, педагогическое требование, убеждение, обсуждение, понимание, доверие, побуждение); методы организации и самоорганизации коллектива (коллективные требования, коллективное соревнование, коллективная перспектива); методы воспитательной коррекции и стимулирования поведения (наказание, поощрение, пример, разъяснение, внушение и др.); методы самовоспитания (самообладание, самоограничение, самоконтроль, самоторможение и др.).

В результате исследования установлена совокупность педагогических условий воспитания дисциплинированности курсантов в вузах ГПС МЧС России: формирование нравственно-правовой воспитывающей среды учебного заведения с включением в неё всех участников обра-

зовательного процесса в вузе; развитие позитивной личностной и групповой позиции и установки курсантов в отношении воспитания дисциплинированности; достижение самовоспитания дисциплинированности курсантами и самоуправления дисциплиной в учебных коллективах курсантов.

Ведущими средствам воспитания дисциплинированности курсантов являются: формирование стереотипа дисциплинированного поведения; нормативно-регламентированная организация учебной и служебной деятельности курсантов; вузовская система информации, подведения итогов, учета дисциплины; развитие критики и самокритики в учебных коллективах; проверка выполнения обязанностей и поручений.

Для диагностики и оценки результатов воспитания можно выделить четыре уровня дисциплинированности курсантов: низкий (дисциплина по принуждению), средний (дисциплина из соображений выгоды), формально высокий и высокий (самодисциплина, внутренняя, сознательная дисциплина); а также следующие критерии дисциплинированности курсантов: инициативность; исполнительность; обученность.

В процессе исследования на базе Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России была проведена опытно-экспериментальная работа. Формирующий этап эксперимента показал, что воспитание дисциплинированности курсантов целесообразно осуществлять с опорой на системный, ценностный, деятельностный и субъект-субъектный подходы, ситуационно сочетая педагогические идеи авторитарного и свободного воспитания. Разработанные и реализованные педагогические условия, методы, средства воспитания дисциплинированности курсантов показали свою эффективность в решении проблемы исследования.

В целом следует отметить, что подготовка сотрудников ГПС МЧС России непосредственно связана с воспитанием личности. Однако проблеме воспитания дисциплинированности в вузах ГПС МЧС России не уделялось должного внимания как в теоретическом, так и в практическом плане. Проведенное исследование способствует более целостному и обоснованному подходу к проблеме воспитания дисциплинированности курсантов в вузах ГПС МЧС России.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Алексеев П. В., Панин А. В. Философия. – М.: Проспект, 2008. – 608 с.

2. Артамонов В. С. Индивидуальная подготовленность обучаемых в образовательном учреждении: контроль и управление. – СПб., 1997. – 240 с.

3. Артамонов В. С., Моторин В. Б., Ткачев Д. А. и др. Организация работы с кадрами Государственной противопожарной службы. – СПб., 2002. – 212 с.

4. Военная педагогика. – СПб.: Питер, 2008. – 640 с.

5. История педагогики и образования. – М.: ТЦ Сфера, 2009. – 496 с.

6. Концепция кадровой политики МЧС России / Приказ МЧС России № 225 от 19.05.2004.

7. Митина Л. М. Психология профессионального развития личности // Российский научный журнал. – 2010. – № 1(14). – С. 57-64.

8. Олейников В. С. Теоретические основы нравственно-правового воспитания сотрудника органов внутренних дел России: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. – СПб., 1993.

9. О совершенствовании воспитательной работы в системе МЧС России / Приказ МЧС России № 859 от 30.11.2005 года

10. Прикладная юридическая педагогика в органах внутренних дел / Под ред. В. Я. Кикотя, А. М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2008. – 512 с.

11. Филатов А. Ю. Пути организации воспитательной работы в военном вузе // Российский научный журнал. – 2010. – № 1(14). – С. 195-201.

ОРЛОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

УДК 378
ББК 74.58

педагогика

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО УПРАВЛЕНИЯ У СПЕЦИАЛИСТОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

Кандидат педагогических наук М. А. Соломченко

В работе рассматривается применение образовательных технологий для формирования толерантного сознания и управленческих компетенций специалиста физической культуры и спорта. На занятиях использовались новейшие компьютерные технологии, тематические выездные занятия, деловые игры, разрабатывались групповые проекты и др.

Ключевые слова
Управление, толерантность, специалист физической культуры, образовательные технологии

Занятия физической культурой и спортом играют неоценимую роль в укреплении здоровья. Положительный социально-благоприятный эффект занятий спортом достигается гуманистическим трудом воспитателей, педагогов, организаторов и руководителей таких занятий. К какой бы сфере деятельности ни готовились выпускники учебных заведений сферы физической культуры и спорта (тренерами по конкретным видам спорта, специалистами по лечебной физической культуре и физической реабилитации, оздоровительной физкультуры, спортивными менеджерами, преподавателями в системе образования) им предстоит работать с людьми.

Эффективное руководство в области физической культуры и спорта предполагает способность передать свое видение проблем другим людям, мотивировать их для решения поставленных задач, управлять вместе с людьми, а не управлять людьми. Понимание ситуации и умение управлять человеческими ресурсами – важнейшие его элементы, т. к. люди и ситуации постоянно меняются, а руководитель должен быть достаточно гибким, чтобы «приспособиться» к происходящим переменам.

В связи с тем, что развитие современного мира характеризуется сложностью, многоаспектностью, агрессивностью и окружающая действительность разными людьми воспринимается неодинаково, актуальной проблемой становится воспитание осознания и уважения различия в идеях, обычаях, культурных традициях, доброжелательное и терпимое отношение друг к другу. Поэтому проблемы управления тесно связаны с проблемами толерантности. Важным ресурсом адаптивно активного взаимодействия личности и среды становится приобретенный ею опыт (компетенции). Содержание и сущность работы специалиста физической культуры и спорта включает один из основных компонентов профессиональной компетентности коммуникативную, представляю-

щую собой: ориентированность человека в различных ситуациях общения, основанная на знаниях и чувственном опыте личности; способность эффективно взаимодействовать с окружающими благодаря пониманию себя и других при постоянном видоизменении психических состояний, межличностных отношений и условий социальной среды.

Признаками диалогового взаимодействия, сотрудничества и опеки с целью формирования толерантных убеждений и поведения являются: устойчивость личности; эмпатия; дивергентность мышления; мобильность поведения; социальная активность.

Одним из ключевых инструментов эффективного управления людьми являются управленческие компетенции, которые можно определить как набор требований к знаниям, навыкам и качествам сотрудника для функции, должностной позиции или роли в проекте. К основным управленческим компетенциям специалиста физической культуры и спорта относятся: управление собой; управление другими; принятие решений; взаимодействие; мотивация.

Для изучения профессионального интереса к управленческим знаниям студентов факультета физической культуры и спорта Орловского государственного университета (ОГУ) и определения условий их позитивного влияния на формирование толерантного сознания было проведено анкетирование. Из 409 респондентов управленческими дисциплинами интересуется 51%. Использовать в будущем управленческие знания предполагают: для будущей работы - 35%; для понимания происходящих событий - 10%; для решения жизненных проблем - 55%. Значительная часть опрошенных (83%) называют практические занятия наиболее эффективной формой изучения менеджмента, из них 36% опрошенных негативно относятся к вопросам самостоятельного освоения разделов менеджмента. Дополнительные знания по менеджменту хотели бы получить 62% студентов. Согласно опросу, для современного человека важны следующие качества: уверенность в себе - 92%; управленческая культура - 79%; профессионализм - 90%; организованность, ответственность, самостоятельность в решении вопросов, возникающих в ходе профессиональной деятельности - 85%; дисциплина, свобода личной инициативы - 75%; этика и культура общения - 60%.

Для определения межличностной толерантности будущих специалистов физической культуры и спорта применялся личный опросник. Содержащиеся в опроснике утверждения побуждали студентов факультета физической культуры и спорта демонстрировать свое отношение к различным проявлениям инаковости: внешнему виду, образу жизни, поведению, ценностям, мнениям. Блоки-вопросы, предложенные в опроснике, соответствовали направлениям формирования межличностной толерантности. В группах старших курсов высокий уровень нетерпимости показали 15%, средний – 35 %, низкий – 48 %, в группах младших курсов: высокий – 30 %, средний – 32 %, низкий – 28 %. Для повышения качества управленческой подготовки в ОГУ была разработана инновационная программа, предусматривающая управленческое образование и формирование толерантного сознания студентов факультета в течение всего процесса обучения путем использования общепрофессиональных и специальных дисциплин, а также введения дополнительных управленческих и психологических дисциплин с учетом ступенчатости высшего физкультурного образования и требований государственных стандартов к уровню профессиональной и управленческой компетентности студентов вузов физической культуры. Кроме того, учитывая большой интерес студентов к науке управления, был создан научный кружок «Основы управления и формирование толерантности в сфере физи-

ческой культуры и спорта». На занятиях этого кружка изучались основы экономики, маркетинга, менеджмента и принципы толерантности. Занятия проводились в диалоговой форме. Завершающим звеном управленческой подготовки специалистов физической культуры и спорта является дисциплина «Менеджмент и экономика физической культуры и спорта». Для ее совершенствования были соблюдены следующие организационно-педагогические условия: использование в программе обучения междисциплинарных и межпредметных связей; обучение студентов управленческой деятельности на базе учебных комплексов; использование методов активного обучения как средства формирования управленческих умений. На первом занятии преподавателями освещается весь план изучения: структура курса, рекомендуемая литература, требования к работе студентов, прохождение тестового компьютерного контроля. Это снимает состояние неопределенности и тревожности в познавательном процессе. Для активизации образовательного процесса использовались новейшие компьютерные технологии, тематические выездные занятия, деловые игры, разрабатывались групповые проекты и др.

Первым шагом использования компьютерных технологий, стало создание базы данных по экономике, маркетингу и менеджменту в сфере физической культуры и спорта. База данных использовалась на практических и лекционных занятиях. На лекционных занятиях рассматривались сущность содержание, структура управленческой компетентности, критерии и уровни ее сформированности. На практических занятиях изучалось техника принятия решений, проведения деловых встреч, преодоления трудностей возникающих при общении. Наряду с использованием созданной базы данных для развития мышления использовались все средства Microsoft Office. Представление информации осуществляется в опосредованном контакте со студентами. Такое взаимодействие обеспечивает возможность обращений к источникам информации неоднократно. Использование гипертекста позволяет структуировать материал, реализовав систему ссылок, повышающую удобство работы с изучаемой информацией. Информация предоставляется как в обработанном, так и необработанном виде в зависимости от цели обращения. С использованием программы Expert Decide, табличного редактора Excel и алгоритмического языка Visual Basic были реализованы задачи трех возможных условий принятия решений: в условиях определенности, когда все данные известны точно; в условиях риска, когда данные можно описать с помощью вероятностных распределений; в условиях неопределенности, когда данным нельзя приписывать относительные веса (весовые коэффициенты). Для закрепления знаний по пройденному курсу использовался электронный тестирующий документ, в котором с помощью гиперссылок при необходимости можно обратиться к источнику информации по теме, разделу, конкретному вопросу.

Следующим шагом стало освоение навыков работы с мультимедийными программными средствами студентов. Практически все студенты выполняют простой по содержанию проект в Microsoft Power Point, основными возможностями которого являются: создание и редактирование сценария презентации; манипулирование со слайдами (вставка, редактирование, удаление); работа с иллюстрациями; форматирование иллюстраций; использование шаблонов; создание и редактирование текстовых фрагментов в слайдах; автоматизация работы за счет использования *Мастеров* [Wizards] и др. Методика использования мультимедиа технологий предполагает: усиление мотивации учения; улучшение качества обучения и воспитания; повышение информационной культуры студентов; повышение уровня подготовки студентов

в области менеджмента; демонстрацию возможностей компьютера. Теоретический материал предоставляется в эмоционально-окрашенной форме, т.е. содержит информацию в виде красочных графиков, изображений, анимацией, видеосюжетов. Подача предметного содержания строится на принципах диалога между студентами и преподавателем. На практических занятиях студенты составляли бизнес-планы для физкультурно-спортивных организаций. В процессе обучения студентов на дополнительных занятиях по дисциплине «Менеджмент в физической культуре и спорте» был предложен видеокурс по теме «Управленческие компетенции руководителя».

Специальные знания не могут быть глубоко усвоены, если они не включены каким-либо образом в среду предстоящей профессиональной деятельности. На базе детских спортивных школ г. Орла, центральном стадионе, коммерческом фитнес-клубе «Реформа», спортивных клубах образовательных учреждений проводились выездные практические занятия. Студенты знакомились с опытом работы ведущих специалистов сферы физической культуры и спорта; нормативно-правовыми документами, регламентирующими деятельность данной организации; ее структурой. По результатам этих занятий студенты ставили проблемы и подбирали пути их решения. Особое внимание на занятиях уделялось: компетентности работников управления; умению принимать решения; толерантности в деловом общении; системе стимулирования сотрудников и обеспечения их средствами обработки данных. Результатом таких занятий является выработка таких качеств, как партнерство, общительность, определение позитивных целей и умение вести диалог.

Для формирования управленческой компетентности студентов необходимо включение их в ситуации деловых отношений, дающих возможность подключения к процессу формирования управленческих умений. Деловые игры в значительной степени имитируют реальные, деловые и экономические отношения. На практических занятиях применялись инновационные видеопрограммы: «Обучающий практикум деловых игр. Формула успеха», «Навыки личной эффективности менеджера». Благодаря игре, студент входит в сферу общих смыслов разных видов управленческой деятельности, у него развиваются важные психические способности, особенно творческое воображение, на котором основывается любая профессиональная деятельность. Значимыми компонентами игры является воображаемая ситуация, роль с определенными правилами ее выполнения, сюжет и содержание. Деловые игры можно понимать как своеобразный активный метод подготовки кадров, (так как эта подготовка неизбежно включает в себя в определенной форме исследования, тренинг и обучение). Использование деловых игр помогает студенту адаптироваться к социальной среде, к взаимодействию в коллективе, готовит к переходу на неигровые виды деятельности.

Расширение возможностей приобретения личностного опыта носит многоаспектный характер и охватывает кроме познавательной деятельности разнообразные опыты социального воздействия, такие как научно-исследовательская работа, тренинги, коллективные дела и др. В процессе обучения студентов использовалась проектная деятельность, которая является совместной учебно-познавательной, творческой или игровой деятельностью обучающихся и имеет общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленные на достижение общего результата деятельности. Непременным условием проектной деятельности является наличие заранее выработанных представлений о конечном продукте деятельности, этапов проектирования (выработка концепции, определение целей и задач

проекта, доступных и оптимальных ресурсов деятельности, создание плана, программ и организация деятельности по реализации проекта) и реализации проекта, включая его осмысление и рефлексию результатов деятельности.

Одним из таких самостоятельно разработанных студентами проектов был «Спортивно-ориентированная деятельность студентов вузов как фактор формирования здорового образа жизни». Работа в разнообразных проектах способствует использованию полученных знаний, пониманию тонкости их применения, а также более четкому самоопределению, уточнению личностного выбора и, что тоже очень важно, профессиональной ориентации, раскрытию собственного жизненного пути, индивидуализации, самоутверждению, самосовершенствованию и углублению понимания своих личностных и социальных отношений.

Для повышения уровня толерантных установок, формирования навыков толерантного общения, адекватного психологического контакта, бесконфликтного поведения и навыков саморегуляции применялся тренинг «Формирование личностных и профессионально важных качеств (тренинг формирования толерантности)», разработанный для студентов старших курсов обучения и направленный на развитие у них способности воспринимать «другого» с пониманием его отличительных характеристик как проявлений его индивидуальности и неповторимости, быть готовым к диалогу, к компромиссу, отказаться от претензий на собственную непогрешимость и исключительность. Этот параметр характеризует способность руководителей физической культуры и спорта воспринимать новую, «необычную» информацию, которая не согласуется с их знаниями и опытом. Управленческое мышление вырабатывает профессиональные качества, умения и навыки будущего специалиста, его взаимодействия и взаимопонимания других. Завершающей фазой мыслительного процесса является проверка правильности решения, в ходе которой возникает многочисленные эмоции, связанные с результатами мыслительной деятельности. В качестве критерия развития беглого мышления у студентов мы использовали критерий накопления опыта, который определялся как разность между принятием самостоятельного решения студентом по конкретной проблеме и оптимальным решением этой

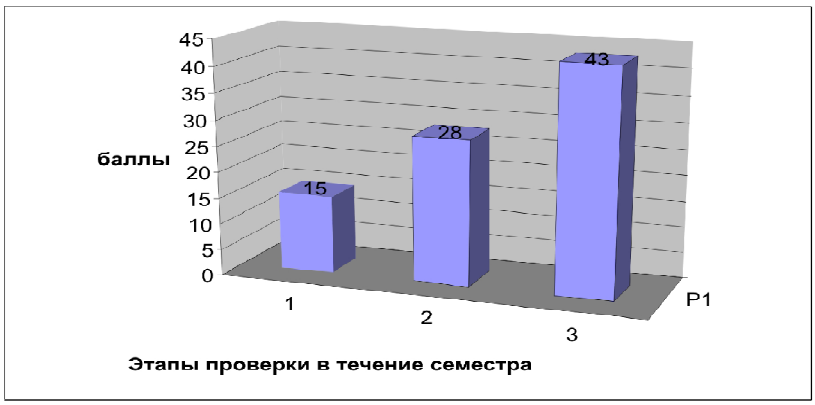


Рис. 1. Результаты тестирования студентов в течение семестра

задачи с выводом результата на монитор. Ответы студентов оценивались по 100-бальной шкале (рис 1.)

Производилась также проверка управленческой подготовленности студентов на основании коллективного метода принятия решения. Для этого был составлен ряд управленческих задач, содержавших альтернативы (выбор перспективного плана развития физкультурно-спортивной организации, определение лучшего игрока в команде, выбор наилучшей методики построения тренировочного занятия, обсуждение стоимости оплаты физкультурно-

спортивных услуг и др.).

Коллективное решение должно приниматься с учетом всех приводимых мнений. Для этого используется метод Дельфы. Сначала студенты оценивают каждое предложение по субъективному предпочтению по 100-балльной системе. Затем анализируются баллы всех участников по всем альтернативам, и для каждой подсчитывается средняя величина. Затем участники сравнивают свои оценки со средними величинами и в 100-балльной системе указывают, в какой степени они совпадают, подсчитываются вторые средние величины. Средние величины по каждой альтернативе складываются, и по результатам определяется наиболее предпочтительная альтернатива, то есть мнение из количества предложенных вначале вариантов. Это будет альтернатива с максимальной величиной. По этой альтернативе определялось количество выбравших ее студентов и определялось процентное соотношение качества выбора (см. таблицу).

Уровень сформированности умений и навыков при принятии коллективного решения

Группы	Кол-во студентов	Уровни сформированности умений и навыков		
		1 этап (%)	2 этап (%)	3 этап (%)
51/1	26	10	22	52
51/2	24	9	20	49
52	31	11	23	45
53	22	12	21	51
44	9	9	24	63

Из приведенных данных можно увидеть, как заметно изменяется управленческое мышление с течением времени, происходит накопление опыта, формируется уверенность.

В образовательном процессе одного и того же результата можно достичь, используя различный набор ресурсов. Для этого необходимо в конкретной ситуации разработать способы и средства, позволяющие мотивировать студентов на достижение образовательных результатов. Но, по нашему мнению, программа личностно-профессионального развития и управленческой подготовки специалистов физической культуры и спорта должна строиться по следующим направлениям: раскрытие возможностей личностного и профессионального роста; разработка перспективных целей профессиональной деятельности специалистов физической культуры и спорта; анализ и развитие профессионально важных психологических качеств, таких как осознанное отношение к себе, принятие другого человека, эмпатия, уверенность в себе, развитие способностей к совместным действиям, коренное изменение отношений между участниками образовательного процесса, повышением уровня креативной и индивидуальной деятельности студентов; воспитание творческого мышления, как инструмента, вырабатывающего профессиональные качества, умения и навыки будущего специалиста, мотивации потребностей в достижение результатов; формированием умений и навыков.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – С. 102-103.

2. Шаяхметова, Р. И. Учимся толерантности: метод. рекомендации / Р. И. Шаяхметова. – Казань: РИЦ Школа, 2007. – С. 35-39.

3. Anderson S. M., Zimbardo P. O. On resisting social influence // Cultic Studies Journal. – 1984. – № 1. – P. 196-219.

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ
РЯЗАНСКИЙ ЗАОЧНЫЙ ИНСТИТУТ (ФИЛИАЛ)

УДК 37.013
ББК 74.00
Общая педагогика



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ПЕРЕХОДА ДЕТЕЙ В СРЕДНЮЮ ШКОЛУ

Е. А. Асманская

В статье излагаются педагогические основы создания системы формирования у будущих учителей начальных классов потребности в целенаправленном педагогическом сопровождении подготовки учащихся младших классов к безболезненному переходу в среднюю школу и успешному обучению в ней.

Ключевые слова
Формирование мотивации, потребности, будущий учитель начальных классов, младший школьник, адаптация к обучению в средней школе, возрастные особенности младших подростков, психологический ресурс, диагностическая деятельность, диагностическая культура.

Достижение нового современного качества дошкольного, школьного и профессионального образования, на которое ориентирует Концепция модернизации Российского образования, предусматривает «разработку и экспериментальную апробацию моделей реформирования системы подготовки педагогических кадров – ее организации, структуры, содержания, принципов взаимосвязи с образовательной практикой и инновационными процессами в образовании». Подготовка будущих учителей начальных классов к педагогическому сопровождению успешного обучения детей в средней школе, несомненно, способствует совершенствованию профессионального и общего образования на основе стимулирования инновационных процессов.

В последние годы обострились противоречия: между острой необходимостью целенаправленной подготовки учащихся начальных классов к условиям основной школы и некомпетентностью, неподготовленностью большинства учителей к такой работе; между потребностью в теоретическом и технологическом обосновании деятельности учителя начальных классов по осуществлению педагогического сопровождения успешного обучения детей в средней школе и слабой научной разработанностью этой проблемы. Разреше-

ние этих противоречий на первый взгляд требует создания системы формирования специальных знаний, умений и навыков будущего учителя начальных классов. На наш взгляд педагог будет подготовлен к работе с детьми по обеспечению безболезненного и бесконфликтного перехода их в среднюю школу только тогда, когда у него будет сформировано ценностное отношение к ребенку, понимание значимости для его личности такой работы. Мы убеждены компетентность и технологическая подготовленность к педагогическому сопровождению готовности младшеклассников к успешному обучению в средней школе.

В нашей исследовательской работе мы руководствовались рядом положений, которые способствовали более ее глубокому раскрытию. Вот некоторые из них. Во-первых, успешность психологической адаптации учащихся к условиям обучения в средней школе определяется тем индивидуальным психологическим ресурсом, который школьник накопил в начальной школе. Психологический ресурс характеризуется сочетанием и уровнем развития основных структурных компонентов: эмоционального (школьная тревожность, эмоциональное благополучие), когнитивного (уровень мышления), мотивационно-личностного (рефлексия, внутренняя мотивация учения, социальный статус и социальная компетентность) (С. В. Дмитриева, Т. В. Драгунова, К. Н. Поливанова, А. М. Прихожан, Г. А. Цукерман, Д. Б. - Эльконин, Т. И. Юферева, Л. А.Ясюкова и др.).

В связи с этим, очевидно, что учащиеся 5 класса будут успешнее обучаться, если с ними уже в начальной школе проводилась специальная работа по подготовке к преодолению трудностей адаптационного периода, так как предпосылкой успешной адаптации к обучению ребенка в средней школе является наличие в реальном психолого-педагогическом статусе *третьеклассника* основных черт статуса ученика 5-го класса (Е. И. Афанасьева, С. А. Беличева, М. Р. Битянова, Н. Л. Васильева, Е. И. Данилова, И. В. Дубровина, Т. В. Лазарева, Н. Г. Лусканова, Е. Г. Коблик, И. А. Коробейников, Е. В. Новикова, Р. В. Овчарова, О. А. Сизова, Н. Л. Сомова, С. В. Феоктистова, Г. А. Цукерман, Л. А. Ясюкова и др.).

Во-вторых, решение проблемы успешного обучения детей в средней школе невозможно без вскрытия психолого-педагогических особенностей младшего школьного возраста и характеристики 10-11 летних младших подростков. Как отмечают педагоги и психологи, названный период имеет большое значение для дальнейшего развития личности (М. Р. Битянова, И. В. Дубровина, Е. В. Новикова, Р. В. Овчарова, Г. А. Цукерман и др.).

В-третьих, всесторонний анализ трудностей адаптационного периода учащихся в 5 классе позволит выявить недостатки и достоинства в работе учителей начальных классов, установить связь, а возможно и тенденции между их деятельностью и особенностями адаптивного периода у детей. Характеристики благоприятно протекающего процесса адаптации детей помогут выявить педагогические детерминанты процесса сопровождения школьника на пути к данному периоду жизни, а на этой основе создать систему подготовки будущего учителя начальных классов по осуществлению специальной работы с детьми младшего школьного возраста, которая будет способствовать успешному обучению детей в средней школе.

С учетом данных положений были разработаны методологические и теоретические основы исследования, определены сущностные, структурно-функциональные и критериальные характеристики педагогического сопровождения подготовки детей к обучению в средней школе. Создана и экспериментально проверена эффективность методической и технологической системы формирования у буду-

щего учителя начальных классов потребности в осуществлении педагогического сопровождения адаптации детей к обучению в средней школе. Остановимся на некоторых важных положениях нашего исследования.

Система деятельности учителя начальных классов по целенаправленной подготовке учащихся первых-четвертых классов к успешному и безболезненному переходу в среднее звено обучения предполагает своевременную диагностику личности ребенка, выявление его психологических особенностей, уровня сформированности учебной деятельности и особенностей взаимоотношения со сверстниками, создание программ индивидуального развития каждого ребенка. К сожалению, пока что в вузах не сложилась педагогическая и организационная система подготовки будущих учителей начальных классов к такой деятельности. Как показали результаты опроса учителей начальных классов и студентов педагогического вуза, подготовка к педагогическому сопровождению адаптации детей к обучению в средней школе оставляет желать лучшего. Это осознают сами учителя и студенты, большинство которых признают, что у них не хватает знаний и умений для того, чтобы квалифицированно провести соответствующую диагностику, создавать программы индивидуального развития школьников с учетом их психологического ресурса. На констатирующем этапе эксперимента, проводимого со студентами института педагогики, психологии и социальной работы РГУ имени С. А. Есенина многие студенты не справились с решением педагогических задач, содержащих типичные для начальной школы трудности, которые испытывают дети в процессе обучения. Эти трудности связанны с недостатками различных компонентов индивидуального психологического ресурса (эмоционального, мотивационно-личностного и когнитивного). 81% студентов второго и третьего курса оценили по пятибалльной системе свою готовность к педагогическому сопровождению по подготовке учащихся к успешному обучению в средней школе на три балла («смогу осуществлять посредственно»), а 6% – на два балла («не готов к такой работе»).

Подготовка будущих учителей к осуществлению педагогического и диагностического сопровождения адаптации детей к обучению в средней школе рассматривается нами как ценностно-смысловое отношение учителя к детям, предполагающее педагогическую, психологическую и диагностическую компетентность и технологическую подготовленность к осуществлению этого процесса. Это возможно только при целенаправленной подготовке студентов к такому сопровождению. В силу этого необходимо создать систему работы по подготовке студентов к педагогическому сопровождению адаптации учащихся начальных классов к обучению в среднем звене школы. Система должна содержать педагогические, психологические и оргнаизационные мероприятия, призванные формировать ценностно-смысловое отношение будущего учителя, компетентность, технологическую готовность к целенаправленой работе с детьми в конце обучения в начальной школе по развитию их индивидуального психологического ресурса. В ней должны быть представлены *ценностно-ориентационный, психолого-педагогический и организационно-педагогический* модули, состоящие из компонентов, взаимосвязанных между собой:

· *Ценностно-ориентационый модуль* предполагает ориентацию преподавателей на психолого-педагогическую культуру; создание гуманной среды образования, сотрудничества преподавателей и студентов; личностно деятельностный подход в учебно-воспитательной работе института; использование смыслообразующих воздействий при

изучении психолого-педагогических дисциплин, формирующих профессионально-педагогическую направленность студентов.

· *Психолого-педагогический модуль* предполагает стимулирование психолого-педагогической творческой деятельности на диагностической основе в процессе учебно-исследовательской и научной работы студентов (индивидуальные творческие задания, участие в конференциях, публикации и др.); обучение технологии решения проблемных психодиагностических задач; использование специальных психодиагностических таблиц, рефлексивных технологий, ситуативных методов, контекстного обучения.

· *Организационно-педагогический модуль* предусматривает реализацию принципа педагогического, психологического и диагностического сопровождения адаптации детей к обучению в средней школе в структуру психолого-педагогических дисциплин, педагогических практик, самостоятельной работы студентов; создание индивидуальных программ личностного и профессионального саморазвития студентов.

Система таких психолого-педагогических и организационных мероприятий способствует формированию ценностного отношения к ребенку, готовности будущих учителей к осуществлению индивидуального подхода к каждому ребенку, созданию программ развития на диагностической основе, гуманному отношению к своим ученикам. Кроме того, она вооружает методикой и технологией осуществления педагогического сопровождения адаптации детей к обучению в средней школе.

Осуществленный психолого-педагогический эксперимент по созданию системы подготовки будущих учителей начальных классов к осуществлению педагогического сопровождения безболезненного перехода детей в среднюю школу и успешного обучения в ней позволил сделать некоторые выводы.

1. Профессиональная и психолого-педагогическая культура преподавателей вуза, гуманная, инновационная, эвристическая, культуротворческая образовательная среда оказывают существенное влияние на процесс «присвоения» обучаемыми (будущими учителями начальных классов) соответствующего опыта педагогического сопровождения успешного обучения детей.

2. Диагностическая деятельность и диагностическая культура будущего учителя начальных классов обладает существенным мотивирующим потенциалом и способствует формированию мотивации студентов на изучение психолого-педагогических особенностей адаптации детей к обучению в средней школе.

3. Продуктивные педагогические технологии (обучение решению проблемных педагогических психодиагностических задач, технологии самопознания и построения индивидуальных программ личностного и профессионального развития, контекстное обучение, специальные психодиагностические таблицы и рефлексивные технологии) являются эффективным средством формирования потребности будущего учителя в педагогическом сопровождении безболезненного перехода детей в среднюю школу и успешного обучения в ней.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Цукерман Г. А. Две фазы младшего школьного возраста // Психол. наука и образов. – 2000. – № 2. – С. 45-67.

2. Цукерман Г.А. Десятидвенадцатилетние школьники: «ничья земля» в возрастной психологии // Вопр. психол. – 1998. – № 3. – С. 17–31.

3. Цукерман Г. А. Введение в школьную жизнь: Программа адаптации детей к школе / Цукерман Г. А., Поливанова К. Н. – 2-е изд., испр. – М.: Генезис, 2003. – 128 с.

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.9
ББК 88.4
Психология

ПСИХОЛОГИЯ

СУБЪЕКТИВНАЯ ОЦЕНКА СТРЕССОРОВ И СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ В СИТУАЦИИ ПОВСЕДНЕВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЗРОСЛЫХ

Л. В. Дементьева

Статья посвящена изучению профессиональных стрессоров и совладания в ситуации повседневной профессиональной деятельности взрослых. В результате исследования были выявлены и проанализированы взаимосвязи между субъективной оценкой профессиональных стрессоров и совладающим поведением взрослых.

Ключевые слова
Профессиональный стресс, субъективная оценка профессиональных стрессоров, совладающее поведение, способы совладания.

В ситуациях повседневной профессиональной деятельности человек постоянно сталкивается с различными стрессорами – это и условия труда, высокие требования к специалистам, вопросы оплаты труда, ролевые конфликты, взаимоотношения на работе, внеорганизационные источники стресса и др. Специалисты отмечают постоянный рост уровня рабочего стресса и разрушающего влияния его последствий на здоровье человека. Рабочий стресс включен в Международную классификацию болезней (МКБ-10). В связи с этим особую важность приобретает проблема совладания со стрессом, адаптации человека к условиям и требованиям рабочей среды.

Профессиональный стресс является разновидностью психологического стресса, и в исследованиях рабочего стресса находят отражение подходы к изучению психологического стресса. По мнению специалистов, разрабатывающих модели рабочего стресса – Cox T., McKay C., Cartwright S., Cooper C., Купер К., Дэйв Ф., О'Драйсколл М. [3], наиболее продуктивной, значимой представляется трансактная теория стресса, основу которой составляют положения о роли субъективной познавательной оценки человеком угрозы неблагоприятного воздействия и собственной возможности преодоления стресса [6, 7]. Следуя трансактной модели стресс-процесса, оперируя ее понятиями и терминологией, исследователи рабочего стресса придерживаются следующего концептуального представления: стресс – это трансактный процесс, стрессоры – это события или их ха-

рактеристики (стимулы), с которыми сталкивается человек, переутомление – это психологическая, физическая или поведенческая реакция человека на влияние стрессоров. Одним из важных направлений в изучении профессионального стресса является исследование факторов рабочей среды, которые могут выступать в роли стрессоров, служить источниками рабочего стресса (Cartwright S., Cooper C., Овчинников Б. В., Колчев А. И. [4]). Исследуется проблема выгорания (Maslach C., Водопьянова Н. Е. [2], Форманюк Т. В. и др.), изучается роль личностных ресурсов, их влияние на стресс-копинг процесс (Kobasa S., Maddi S., Carver C., Scheier M. и др.). Работы Р. Лазаруса [7], C. Aldwin [5], К. Купера, Ф. Дэйва, М. О'Драйсколла [3], В. А. Бодрова [1], и др. посвящены проблеме совладания с профессиональным стрессом.

Несмотря на то, что проблема рабочего стресса активно разрабатывается, учеными и практиками признается недостаточность раскрытия многих ее аспектов. Это, в частности, относится к пониманию взаимосвязи субъективной оценки профессиональных стрессоров и копинга. Исследования стресса показывают, что копинг – это один из основных элементов взаимодействия между стрессором и рабочим переутомлением, вместе с тем, до сих пор мало известно о том, *как* люди действительно преодолевают рабочий стресс и какие факторы важны для копинга. Связана ли реализация конкретных копинг-усилий – выбор определенных стратегий, активизация защитных механизмов, предпочтение тех или иных способов снятия рабочего напряжения с субъективной оценкой значимости для взрослых определенных рабочих стрессоров? [3, 5, 7]. Этот вопрос представляется важным, значимым для понимания стресс-копинг процесса взрослых в ситуации их повседневной профессиональной деятельности.

В проведенном нами исследовании субъективной оценки профессиональных стрессоров и совладающего поведения одной из задач было – *изучение взаимосвязей между субъективной оценкой профессиональных стрессоров и способами совладания взрослых* в ситуации повседневной профессиональной деятельности. Таким образом, предметом исследования являются особенности стресс-копинг процесса взрослых, а объект исследования – профессиональные стрессоры (их субъективная оценка) и способы совладания взрослых.

В исследовании приняли участие 188 человек, сотрудники крупной страховой компании, в возрасте от 18 до 55 лет.

Для диагностики субъективной оценки взрослыми профессиональных стрессоров, нами была разработана анкета, которая включала в себя перечень из 61 профессиональных стрессоров. Респонденты оценивали не только наличие (или отсутствие) тех или иных стрессоров в их повседневной профессиональной деятельности, но и степень влияния на них актуальных профессиональных стрессоров по 10-бальной шкале, где 1 балл присуждался стрессорам, влияние которых слабое, невыраженное, 10 баллов – воздействие стрессора очень выражено. Полученные в ходе исследования данные по каждому профессиональному стрессору легли в основу дальнейшего анализа.

Для диагностики совладающего поведения нами использовался комплекс методик: для изучения копинг-стратегий опросник Р. Лазаруса, С. Фолкмана «Ways of Coping Questionnaire», для изучения механизмов психологической защиты «Индекс жизненного стиля» Г. Келлермана, Р. Плутчика. Для выявления, свойственных респондентам, привычных способов снятия накопившегося рабочего стрессового напряжения нами была разработана анкета, в которой представлены 25 позиций – различных способов снятия рабочего напряжения. Математическая обработка полученных в ходе исследования данных проводилась с использовани-

ем статистического пакета SPSS. Для изучения взаимосвязей между показателями субъективной оценки профессиональных стрессоров (61 переменная) и способами совладания – копинг-стратегиями, защитными механизмами, способами снятия рабочего напряжения (41 переменная) был применен метод корреляционного анализа – корреляция r-Пирсона для метрических переменных.

В рамках данной статьи мы кратко изложим основные результаты анализа субъективной оценки профессиональных стрессоров (состав и структура) и способов совладания и более подробно остановимся на анализе взаимосвязей между ними.

 Анализ средних значений показал, что все стрессоры, входящие в совокупность исследуемых нами профессиональных стрессоров, по мнению респондентов, в той или иной степени представлены в их повседневной профессиональной деятельности и оказывают на них влияние. Вместе с тем, необходимо отметить, что влияние даже наиболее значимых стрессоров оценивается респондентами как умеренное (средние значения не превышают 3,4 баллов). *Наиболее значимыми* взрослым представляются стрессоры, относящиеся к организации, условиям и содержанию профессиональной деятельности, вопросы финансового вознаграждения труда. Так, в группу наиболее значимых стрессоров входят: «условия труда» (среднее 3,4 балла), «недостаток необходимых профессиональных знаний и умений» (среднее 3,37 балла), «обеспокоенность последствиями возможных ошибочных действий, страх совершить ошибку» (среднее 3,33 балла), «финансовые проблемы» (среднее 3,2 балла) и другие.

 Исследование внутренней структуры совокупности профессиональных стрессоров (результаты корреляционного анализа и кластерного анализа) позволило выделить 3 основные категории профессиональных стрессоров: *«личностные стрессоры»*, относящиеся к трудностям в системе взаимоотношений, к нереализованности личности в профессиональной деятельности, неудовлетворенности трудом, повседневные семейные заботы и другие; *«психофизиологические стрессоры»* – стрессоры перегрузки, напряженной психической деятельности; *«стрессоры рабочей среды»* – различные стрессоры, относящиеся к условиям труда, проблемам карьерного роста и другие.

 По результатам анализа средних значений было установлено, что совладающее поведение взрослых характеризуется достаточно активным использованием различных видов стратегий совладания, как проблемно-ориентированных так и эмоционально-ориентированных. При этом, приоритетными стратегиями для взрослых являются – «планирование решения проблемы» и «поиск социальной поддержки». Среди механизмов психологической защиты отмечается преобладание «проекции». В несколько меньшей степени взрослыми используются «интеллектуализация», «отрицание», «компенсация» и «регрессия». Механизмы «реактивные образования», «замещение» и «вытеснение» активизируются реже.

Для снятия накопившегося рабочего стрессового напряжения взрослые прибегают к разнообразным способам, при этом предпочтение отдается – общению с друзьями, сну, «излить душу близкому человеку», музыке, общению с природой, совету компетентного человека, водным процедурам.

Для целей нашего исследования важно было выявить характер взаимосвязей субъективной оценки профессиональных стрессоров и способов совладания. Для решения этой задачи был применен корреляционный анализ.

По результатам корреляционного анализа были выявлены 52 статистически значимые взаимосвязи (корреляции Пирсона на $p \leq 0,01$) между показателями субъективной оценки профессиональных стрессоров (29 стрессоров) и способами

совладания, из них 50 – это прямые взаимосвязи и 2 – обратные.

 Анализ корреляционных связей показал наличие множественных взаимосвязей между субъективной оценкой профессиональных стрессоров и различными *способами снятия рабочего стрессового напряжения* – 30 статистически значимых корреляций, из них 29 – прямые взаимосвязи и 1 – обратная. В частности, было установлено, что показатели субъективной оценки ряда «личностных» стрессоров, связанных с нереализованностью личности в профессиональной деятельности, с неудовлетворенностью трудом и со сложностями в системе взаимоотношений, положительно коррелируют с «телесными» способами снятия напряжения (танцы, экстремальный спорт, фитнес, секс, водные процедуры) – 9 статистически значимых корреляций и со способом «излить душу близкому человеку» – 2 положительные корреляционные связи. Вероятно, в ситуациях усиления влияния (субъективная оценка) личностных стрессоров, у взрослых возрастает потребность в «телесном освобождении», в снятии рабочего стрессового напряжения посредством использования активных, двигательных практик и водных процедур, а также возрастает желание поделиться с близкими людьми своими переживаниями, получить эмоциональную поддержку. Анализ взаимосвязей также показал, что субъективная оценка ряда «психофизиологических» стрессоров, связанных с перегрузкой, напряженной психической деятельностью положительно коррелируют как с «телесным способам», так и со способами – общение с друзьями, просмотр фильмов, хобби, творчество.

В целом, наличие множественных статистически значимых положительных корреляционных связей между *способами снятия рабочего стрессового напряжения* и субъективной оценкой профессиональных стрессоров (главным образом относящихся к личностным стрессорам нереализованности в профессиональной деятельности и сложностям во взаимоотношениях) свидетельствуют о том, что эта подструктура совладающего поведения (способы снятия рабочего стрессового напряжения) тесно взаимосвязана с субъективной оценкой стрессовых воздействий в ситуации повседневной профессиональной деятельности взрослых.

 По результатам корреляционного анализа также были выявлены прямые взаимосвязи между субъективной оценкой профессиональных стрессоров и реализацией различных *копинг-стратегий* – «поиск социальной поддержки» (2 корреляции), «переоценка значения проблемной ситуации» (2 корреляции), «планирование решения проблемы» (1 корреляционная связь), «конфронтация» (1 корреляционная связь), «избегание-уклонение» (8 корреляций), «принятие ответственности» (6 корреляций). Так, копинг «избегание – уклонение» положительно коррелирует со стрессорами: «обеспокоенность последствиями возможных ошибочных действий, страх совершить ошибку» ($r= 0,229$; $p\leq0,01$), «недостаток необходимых профессиональных знаний и умений» ($r= 0,196$; $p\leq0,01$), «фрустрация из-за достижения предела своей карьеры» ($r= 0,257$; $p\leq0,01$), «неудовлетворительные перспективы продвижения по службе» ($r= 0,255$; $p\leq0,01$), «чрезмерные притязания, неадекватные собственным возможностям» ($r= 0,250$; $p\leq0,01$), «отсутствие ясности в оплате труда ($r= 0,239$; $p\leq0,01$)», «неблагоприятный психологический климат в рабочем коллективе» ($r= 0,204$; $p\leq0,01$), «интриги» ($r= 0,202$; $p\leq0,01$). А копинг-стратегия «принятие ответственности (признание вины, самокритика)» положительно коррелирует со стрессорами: «недостаток необходимых профессиональных знаний и умений» ($r= 0,196$; $p\leq0,01$), «обеспокоенность последствиями возможных ошибочных действий, страх совершить ошибку» ($r= 0,266$; $p\leq0,01$), «бремя ответственности» ($r= 0,198$; $p\leq0,01$), «чрезмер-

ные притязания, неадекватные собственным возможностям» (r= 0,235; p≤0,01), «неблагоприятный психологический климат в коллективе» (r= 0,195; p≤0,01), «изоляция в рабочей группе» (r= 0,199; p≤0,01). Выявленные множественные связи свидетельствуют на наш взгляд о том, что активизация этих неконструктивных, либо условно конструктивных стратегий совладания связана с возрастанием значимости для взрослых ряда стрессоров. Так, в рабочих ситуациях, когда, по мнению взрослых, возрастает риск совершения ими ошибочных действий, когда остро ощущается дефицит профессиональных знаний, осознается чрезмерность собственных притязаний, их неадекватность собственным возможностям, а также возрастает значение «неблагоприятного психологического климата в коллективе» актуализируются и стратегия принятия ответственности, признание собственной роли в сложившейся ситуации, более критическое отношение к себе, и стратегия избегания, уклонение от травмирующих переживаний.

 Анализ корреляций показал наличие 2 статистически значимых взаимосвязей между выраженностью *защитных механизмов* и субъективной оценкой профессиональных стрессоров. Так, «регрессия» положительно коррелирует с таким значимым для взрослых стрессором как «обеспокоенность последствиями возможных ошибочных действий, страх совершить ошибку» (r= 0,322; p≤0,01). Вероятно, в фрустрирующей ситуации, связанной с риском совершения ошибок повышается вероятность использования взрослыми не только стратегий совладания («избегание-уклонение», «принятие ответственности», «поиск социальной поддержки»), но и отмечается активизация неосознаваемого механизма «регрессии», то есть возвращение к исходно ранним, детским способам поведения. Защитный механизм «интеллектуализация» отрицательно коррелирует со стрессором «конфликты с клиентами» (r= -0,279; p≤0,01). На наш взгляд, наличие этой обратной взаимосвязи объясняется тем, что повседневная профессиональная деятельность сотрудников сопряжена с постоянным взаимодействием с клиентами, которое зачастую, в силу ряда причин, может иметь конфликтный характер. И активизация этого защитного механизма позволяет взрослым сотрудникам, в меньшей степени, придавать значение конфликтным ситуациям с клиентами и сохранять уровень компетентного функционирования.

 Анализ взаимосвязей способов совладания (копинг-стратегии, защитные механизмы, способы снятия рабочего стрессового напряжения) и субъективной оценки профессиональных стрессоров, в контексте их принадлежности к той или иной категории – личностные стрессоры, психофизиологические, стрессоры рабочей среды, позволил выявить тот факт, что наибольшее количество статистически значимых взаимосвязей – между способами совладания и «личностными стрессорами» (34 корреляции). Между способами совладания и «психофизиологическими стрессорами» и «стрессорами рабочей среды» выявлено по 9 статистически значимых взаимосвязей. То есть, в большей степени взаимосвязь между процессами субъективной оценки профессиональных стрессоров и копинга проявляется во взаимовлиянии субъективной оценки личностных стрессоров (нереализованности в профессиональной деятельности, сложностей во взаимоотношениях) и копинг-усилий взрослых.

Полученные в ходе исследования данные, в целом, соотносятся с представлениями трансактной теории стресса, согласно которым копинг-усилия и процессы оценки взаимозависимы, взаимосвязаны [1, 3, 5, 7]. С позиций трансактного подхода к рабочему стрессу, копинг – является и причиной (независимой переменной) и следствием (зависимой переменной) других конструктов, связанных

со стрессом. Указывая на двойственную роль копинга, Р. Лазарус, С Фолкман подчеркивают, что взаимодействие между переменными «копинга», «оценки» и «последствий» двунаправлено, при этом, каждая из этих переменных оказывает влияние на другую и необходимо учитывать влияние, которое на копинг оказывает оценка и переутомление, но не упускать из виду и то, как в свою очередь, копинг влияет на оценку и рабочее переутомление [6, 7].

Обобщая результаты проведенного нами исследования субъективной оценки профессиональных стрессоров и способов совладания взрослых в ситуации их повседневной профессиональной деятельности, мы можем сделать следующие выводы:

1. Повседневная профессиональная деятельность взрослых сопряжена с воздействием на них различных стресс-факторов – стрессоров рабочей среды, психофизиологических стрессоров перегрузки, личностных стрессоров. Наиболее значимыми взрослым представляются стрессоры, относящиеся к организации, условиям и содержанию профессиональной деятельности, вопросы финансового вознаграждения труда.

2. В стресс-копинг процессе, в условиях повседневной профессиональной деятельности, копинг-усилия взрослых, реализация ими различных способов совладания (копинг-стратегии, защитные механизмы, способы снятия рабочего стрессового напряжения) и субъективная оценка профессиональных стрессоров взаимосвязаны, взаимозависимы, то есть процессы оценки и копинга оказывают взаимовлияние друг на друга.

3. В большей степени, прямое взаимовлияние этих процессов проявляется в субъективной оценке ряда личностных стрессоров (относящихся к нереализованности в профессиональной деятельности, к сложностям во взаимоотношениях) и использовании разнообразных способов снятия рабочего стрессового напряжения, преимущественно «телесных способов освобождения», а также в реализации различных копинг-стратегий. При этом, наиболее вовлеченными в стресс-копинг процесс оказываются условно конструктивные либо неконструктивные стратегии совладания (избегание-уклонение, принятие ответственности), и несколько в меньшей степени – продуктивные стратегии «поиск социальной поддержки», «переоценка значения проблемной ситуации».

Проведенный анализ субъективной оценки профессиональных стрессоров и совладающего поведения позволяет определить направления организационной, психологической работы по управлению профессиональным стрессом.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 528 с.

2. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. – СПб.: ПИТЕР, 2009. –336 с.

3. Купер К., Дейв Ф., О'Драйсколл М. Организационный стресс. Теории, исследования и практическое применение. – Х.: Гуманитарный центр, 2007. – 336 с.

4. Овчинников Б. В., Колчев А. И. Профессиональный стресс и здоровье // Психология профессионального здоровья / Под ред. Г. С. Никифорова. – СПб.: Речь, 2006. – С. 204-213.

5. Aldwin C. Stress, coping and development. – New York, 2007. – 432 p.

6. Lazarus R., Folkman S. Coping and adaptation // W.D. Gentry (Eds.). / The handbook of behavioral medicine. – New York: Guilford, 1984. – P. 282-325.

7. Lazarus R. Psychological stress in the workplace // Journal of Behavior and Personality. – 1991. – Vol. 6. – № 7. – P. 1-13.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 372.8 / 37.014.522: 281.93
ББК Э372.24-6
Педагогика, история педагогики и образования

педагогика

РЕЛИГИОЗНЫЙ КОМПОНЕНТ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В РОССИИ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКОВ

Д. Б. Дмитриева

Данная статья посвящена религиозному (православному) компоненту в образовании в XIX – начале XX вв. в контексте современных проблем воспитания. В ней рассматриваются дисциплинарный состав компонента, его воспитательный потенциал, анализируются условия преподавания в образовательных учреждениях XIX –XX вв., результативность воспитательного воздействия на учащихся, делаются выводы относительно оптимального состава и условий преподавания религиозных и смежных с ними дисциплин в начале XXI века.

Ключевые слова
Религия, религиозный компонент, образование, воспитание, духовность, нравственность

Большинством исследователей история русской педагогики до 1917 года разделяется на церковный, государственный и общественный периоды. Религиозный компонент, его содержание и методы реализации воспитательного потенциала в эти периоды различались, что было обусловлено политикой государственной власти и мерой участия Русской Православной Церкви [1] в процессе воспитания и образования учащихся. XIX век характеризуется возрастанием внимания правительства к вопросам преподавания религиозного компонента, осознанием его глубокой связи с духовно-нравственным воспитанием. Анализ трудов педагогов, историков, философов позволяет установить, что духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения являлось незыблемой основой русской педагогики. Акцентирование на нравственном воспитании как главной цели образования подтверждается, в частности, первым документом, с которого фактически начался период активного формирования и развития единой системы образования в России. Это «Предварительные правила народного просвещения», изданные в 1803 году, в которых в качестве главной цели создания системы училищ указывается нравственное образование граждан.

Религиозный компонент в образовании, как правило, представляет собой комплекс дисциплин, предметом изучения которых является религиозное учение, жизнь Церкви в различных аспектах, ее роль и место в историческом процессе и отражение ее ценностей в жизни обще-

ства, с приоритетной направленностью религиозных предметов на духовно-нравственное воспитание учеников. Для определения духовно-нравственного воспитательного потенциала религиозного компонента в образовании целесообразно ввести его понятие, как о совокупности возможностей содержания изучаемых знаний, средств и методов их преподавания, используемых для достижения поставленных целей. При этом основные ценности, интегрирующие личность в систему высших императивов и принципов бытия в процессе воспитания, – это любовь к Богу и ближним, сострадание, почитание родителей, верность Отечеству.

Духовно-нравственное воспитание в России традиционно осуществлялось силами духовенства, причем религиозный [2] компонент являлся основой образовательного процесса в целом. В XIX веке ситуация меняется. По «Правилам» 1803 года и «Уставу университетов…» 1804 года религиозный компонент преподается только в низших учебных заведениях. Он становится одним из второстепенных элементов в учебном процессе, но, как и прежде, духовенству отводится ведущая роль в процессе нравственного становления юношества. Это является подтверждением того факта, что в представлениях правительства и общества того времени религиозный компонент являлся системообразующим фактором духовно-нравственного воспитания. Осознание государственной властью взаимообусловленности нравственного состояния подрастающего поколения и развитости его религиозного самосознания нашло отражение в нормативных актах, но не сказалось на ситуации в школах – духовно-нравственное развитие не было превалирующим направлением образования, главной целью которого было приобретение определенного объема знаний и внешняя благополучность поведения ученика. Кроме того, учебные уставы, издаваемые на протяжении XIX века, не заключали в себе положений, касающихся детализации методов и особенностей преподавания религиозного компонента в связи с его системообразующим характером в воспитании. В основном, регламентации подлежало количество часов Закона Божия в школах, либо функции надзора за процессом нравственного воспитания в школе. Таким образом, эксплицитная потребность в совершенствовании методов и условий духовно-нравственного воздействия не нашла должного отражения в нормативных актах того времени. В то же время государство пыталось организовать воспитательный процесс, привлекая на помощь не только Церковь, но позже также земства и различные общества. Идеальная модель воспитания предполагала центральным организующим звеном воспитания религиозный компонент, средствами которого осуществлялся процесс духовно-нравственного воспитания учащихся. Среди основных средств – личный пример учителя, нравственное содержание дисциплин, примеры из жизни реальных людей, являвших образцы несомненной духовности, нравственности, патриотизма, а также практическое приобщение к жизни Церкви. Все это в совокупности составляло воспитательный потенциал религиозного компонента и способствовало формированию системы не только религиозных, но эстетических и других ценностей у учащихся.

Рассмотрение религиозного компонента в образовании XIX века позволяет говорить о том, что содержание и состав входящих в него дисциплин динамично развивались. В начале века, согласно уставу 1804 года, религиозное образование было представлено только Катехизисом и Священной историей. В гимназиях, согласно законодательным документам религиозный компонент отсутствовал [3], в высших учебных заведениях – изучался только на факультетах нравственных и

политических наук. Важно отметить, что Устав 1804 года, по сравнению и с предваряющими его Правилами 1803 года, и последующими уставами, отличался отсутствием акцентирования внимания на духовно-нравственном воспитании. Преимущественно данный нормативный акт указывал на развитие любознательности и «светскости» поведения, как характерных качеств культурного человека.

По уставу 1828 года состав предметов религиозного компонента расширяется. В начальных училищах он состоит из традиционного для русского образования Закона Божия, включающего обычно Катехизис и Священную историю [4]. В гимназиях, кроме этого, изучалась история вселенской Церкви, учение о богослужении Православной Церкви, история Русской Православной Церкви, догматическое и нравственное богословие, факультативно церковное пение.

Помимо динамичного расширения комплекса дисциплин, в религиозном компоненте в XIX столетии важно отметить еще ряд процессов. Так, характерным для религиозного обучения в XIX веке стал процесс кристаллизации методов и идеалов воспитания. Это явление было обусловлено, главным образом, углублением и расширением образованности духовного сословия, а также смещение приоритетов с методов и задач воспитания, типичных для ветхозаветных традиций, на новозаветные.

Важно отметить, что в начале XIX века в России система образования развивалась не на основе анализа и оптимизации уже сложившейся педагогики в стране, а преимущественно за счет внедрения достижений немецкой педагогической мысли. В силу этого факта, религиозный компонент оказывался искусственно включенным в школы, где царила немецкая педагогика, чуждая русскому мироощущению, основывавшемуся на православной культуре [5]. Это противоречие было одним из препятствий реализации воспитательного потенциала религиозного компонента в России.

В связи с указанным противоречием, среди педагогов, философов, богословов нарастает убеждение в необходимости преобразования религиозного обучения на началах, свойственных русской педагогике, основанной на православной культуре. Главным недостатком существующей системы преподавания религиозных знаний представлялась их схоластичность, фактографичность, ориентация на бездушное заучивание. Материал преподавался, как правило, сжато и сухо [6], его обширный объем лишал преподавателя возможности давать нравственное толкование изучаемых знаний, их целостного восприятия учащимися. Преподаватель лишался возможности полноценно использовать такие формы работы, как диалог, индивидуальный подход к ученику. Способности и склонности последнего не учитывались при организации учебного процесса.

Оставались неразрешенными и другие вопросы, прямо или косвенно влиявшие на качество преподавания дисциплин, входивших в религиозный компонент. Недостаточная подготовка преподавателей была одной из главных проблем. Законоучителем мог стать священнослужитель, либо еще не получивший сана семинарист, и только в качестве исключения – светское лицо. Выпускники семинарий до 1869 года не имели педагогической подготовки; полученное ими образование страдало схоластичностью и «мертвостью», на которые сетовали многие выдающиеся деятели из духовенства. Светские лица, преподававшие религиозный компонент, имели в целом недостаточную подготовку, причем многие их них отрицательно относились к религии. Нехватка священников, приводившая к замещению должностей законоучителей неподготовленными светскими преподавателями, была связана с несколькими факторами. Главный из них – отсутствие времени и

материальной возможности стать педагогом. Каждому из них нужно было служить на приходе, в любое время суток исполнять требы и нередко дополнительные обязанности, возложенные правящим архиереем; и практически все при этом имели очень большие семьи, которые нужно было прокормить. Немаловажно, что часть духовенства, вопреки этим трудностям, находила возможность учреждать на собственные скудные средства и пожертвования школы в приходах. Многие священники старались не просто преподавать, но делать свои уроки интересными, доступными пониманию и глубокими по содержанию, что способствовало преобразованию нравственной стороны личности их учеников.

Другим неразрешенным вопросом, существенным для преподавания религиозного компонента, было соотношение теории и практики духовно-нравственного воспитания. Вторая половина XIX века богата трудами русских религиозных философов, педагогов, богословов, духовенства, затрагивавших в своих работах тему воспитания личности. В их работах аккумулируются, систематизируются и обогащаются цели, задачи, ценности, идеалы и методы православной педагогики. Основой трудов стало как святоотеческое наследие, так и труды видных русских духовных деятелей и педагогов. Вопреки насущным требованиям оптимизации решения воспитательных задач, плоды отечественной мысли в области педагогики не нашли достойного отражения в школе. Подобное противоречие было обусловлено несколькими причинами, среди которых стоит отметить главным образом формализм в подходе к педагогическому процессу, достигший максимума при министре просвещения Д. А. Толстом, в частности, однообразие и неразработанность издаваемых пособий по дисциплинам религиозного содержания, самих курсов. Школьное образование того времени было диалектически связано с внутренней политикой государства, и крайний формализм и цензура в учебных заведениях вытесняли собственно педагогические методы, указывая на преобладание «чиновничьего» подхода над творчески-педагогическим. Использованию последнего не способствовало и положение Церкви, находившейся в роли одного из государственных ведомств империи.

Таким образом, основными проблемами реализации религиозного компонента в XIX – начале XX вв. представляется неподготовленность интеграции религиозного компонента в школы иностранного образца; скудное использование богатства имеющейся теории воспитания в практике учебных заведений; преобладание внешних методов воздействия на нравственность учеников, а также другие причины, от проблем в духовном образовании до внутренних социально-экономических проблем в государстве.

Несмотря на эти негативные факторы, положительное влияние религиозного компонента на духовно-нравственную сферу личности было несомненным, что обусловлено высоким воспитательным потенциалом содержания религиозных дисциплин. Глубокая связь семьи с Церковью, а Церкви со школой и социумом, как субъектами воспитания, была залогом прочной нравственной основы воспитания русского юношества. Митрополит Вениамин (Федченков) писал об этом: «Можно без преувеличения сказать, что собственно Церковь и воспитывала наш народ. Семья… была больше проводником и нянькою при Матери-Церкви» [7. С. 136].

Богатое нравственное содержание новозаветного учения, в котором была укоренена русская семья, находило свое воплощение как в церковном, так и светском творчестве русского человека. В прозе, поэзии, музыке и живописи христианское мировосприятие присутствовало не только в виде конкретно-тематических обра-

зов и сюжетов, но и в идейно-смысловом нравственном содержании художественного творения. Синтез светской литературы, имеющей истоком христианские начала, и церковного искусства формировал у подрастающего поколения гармоничное восприятие окружающего мира, чувство любви к собственной стране, ее истории, культуре; а также понятия о нравственных основах благополучного существования и развития общества и государства.

В современной школе цели и задачи воспитания учитываются незначительно, приоритетным направлением деятельности педагогов является формирование образованной – качественно обученной, успешной – личности. В последние десятилетия в нашей стране фактически отсутствует конкретный воспитательный идеал, с соответствующей ему системой нравственных ценностей и императивов. Воспитание, имевшее истоки в христианской системе ценностей, в процессе дистанцирования от религии, обнаружило шаткость и все возрастающую зависимость от изменяющихся условий существования общества, внутренних особенностей его существования – экономических, моральных и т. д. В связи с этим, падение уровня нравственных взглядов большинства влечет за собой постепенное видоизменение нравственных ценностей и требований в воспитании, задачи которого становятся отражением основных жизненных приоритетов современного ему общества (таких, как материальное благополучие, достижение личного комфорта и удовольствий всеми способами, в том числе в ущерб окружающим людям).

Религиозный компонент, на протяжении большей части истории России являвшийся системообразующим в воспитании подрастающего поколения, несет в себе высокие, неизменные нравственные ценности и требования к человеческой жизни. Включение этих ценностей в системном виде в образование, например, в культурологическую дисциплину, такую, как Основы православной культуры, представляет возможность изучения высоких духовно-нравственных образцов жизни и качеств отдельных людей, исторических событий, глубокого анализа содержания различных художественных произведений, традиционно включаемых в контекст светской культуры, а также изучения собственно церковной культуры, ее отражения в различных аспектах жизни человека.

В настоящее время в образовательных учреждениях имеется ряд особенностей, способствующих более полному теоретико-педагогическому обоснованию и реализации предметов религиозного компонента, а также смежных культурологических дисциплин, нежели в XIX веке. Это личная заинтересованность преподавателя, самостоятельность в составлении лекции, в выборе формы урока, учет особенностей жизни и запросов социума, наиболее общие жизненные идеалы и императивы; реальный учет возрастной дифференциации, а также особенностей, интересов ученика, уровня его знаний в области духовно-нравственного самосовершенствования; применение принципа творческой свободы в познании, поливариативности подходов к формированию всего предметного курса.

В заключении важно подчеркнуть, что анализ духовно-нравственного воспитания путем реализации религиозного компонента в школах в XIX – начале XX вв. позволил установить его высокую значимость в деле нравственного становления и совершенствования личности ученика при должной организации изучения религиозного компонента. Духовно-нравственное становление подрастающего поколения – необходимое условие существования человека, общества и государства, поскольку предполагает формирование активной личности, стремящейся к личному нравственному и духовному совершенствованию, и содействующей благополучному существованию своего Отечества, народа, сохранению его традиций и культуры.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Здесь и далее «церковный» и «Церковь» относится к Русской Православной Церкви.

2. Здесь и далее рассматривается православный религиозный компонент в образовании.

3. В некоторых гимназиях до общего введения религиозного обучения существовала должность катехизатора, который обучал учащихся общим сведениям из Катехизиса и Священной истории.

4. Состав предметов Закона Божия дифференцировался в зависимости от действующего законодательства в области образования и ступени учебного заведения; в результате динамичности понятия у разных авторов он получает различную трактовку в приложении к системе образования в целом (у В. В. Дерюжинского, П. Ф. Каптерева, прот. В. В. Зеньковского).

5. О том, что немецкая педагогика векторно уже отклонялась от общих христианских истоков, можно судить, в том числе, по ее влиянию на мысли многих отечественных ученых XIX века; тенденции по «обезбоживанию» педагогических текстов проявляются даже в русле рассмотрения нравственных ценностей, христианских по сути и происхождению.

6. К. П. Победоносцев особо указывал на этот недостаток: «Страшно должно быть для совести разбивать слово жизни (Евангелие – Д. Д.) на бездушные кусочки и делать из них мучительные вопросы для детей… Где тут разум? Где нравственность?» (Победоносцев К. П. Ученье и учитель. Педагогические заметки [Текст] / К. П. Победоносцев. – М.: Синодальная типография, 1903. – С. 27-28).

7. Митр. Вениамин (Федченков). Россия между верой и безверием [Текст] / Митр. Вениамин (Федченков). – М.: Развитие духовности, культуры и науки, 2003. – 734 с.

АКАДЕМИЯ ПРАВА И УПРАВЛЕНИЯ ФСИН РОССИИ
г. РЯЗАНЬ

УДК 378
ББК 74.58

педагогика

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ УРОВНЯ ПОТРЕБНОСТИ В ФИЗИЧЕСКОМ СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ КУРСАНТОВ ВУЗОВ ФСИН РОССИИ

Д. А. Донсков

В статье представлены материалы исследования автора по выявлению и обоснованию состояния уровня потребности курсантов в физическом совершенствовании.

Ключевые слова
Физическая культура, потребности в физическом совершенствовании, значимость здоровья

Для изучения данной проблемы был проведен констатирующий эксперимент, в котором участвовало 117 курсантов Академии ФСИН России (из них 101 мужчина и 16 женщин). В эксперименте принимали участие курсанты 1- 3 курсов.

Основным методом констатирующего эксперимента был опрос по анкете, содержащей 30 вопросов. Для статистической обработки результатов анкетного опроса использовался общий индекс удовлетворенности (J) и коэффициент значимости (КЗ). Общий индекс удовлетворенности (усредненная оценка того или иного ответа на вопрос) рассчитывался по формуле:

$$J=\frac{a(+1)+b(+0{,}5)+c(0)+d(-0{,}5)+e(-1)}{N},$$

где J - индекс удовлетворенности;

a - количество максимально удовлетворенных ответов;

b - количество удовлетворенных ответов;

c - количество ответов с неопределенным, безразличным, противоречивым отношением;

d - количество неудовлетворенных ответов;

e - количество максимально неудовлетворенных ответов;

N - общее число респондентов.

Различной степени удовлетворенности придаются условные числовые значения от (+1) до (-1); (+1) - максимум удовлетворенности, (+0,5) - удовлетворенность, (0) - неопределенное и безразличное отношение, (-0,5) - неудовлетворенность, (-1) - максимум неудовлетворенности. Если при такой технике исчисления средней значение индекса значимости находится в промежутке от (-1) до (+1), можно говорить о некоторой степени удовлетворенности; при J равном (+1) удовлетворенность была бы полной, при J, равном (-1), полной была бы неудовлетворенность.

Коэффициент значимости (величина средней оценки шкалы распределение голосов по определенному критерию, из-

бранному для характеристики явления) определялся по следующей формуле:

$$КЗ = \frac{Чп.о. - Чо.о.}{N},$$

где КЗ - коэффициент значимости;

Ч п.о.- число положительных оценок,

$Ч_{о.о.}$ - число отрицательных ответов;

N - общее число опрошенных респондентов.

Положительный знак в средней оценке свидетельствует о преимущественно положительных оценках по данному критерию. Чем ближе средняя оценка к (+1) или к (-1), тем значительнее число соответствующих оценок. Ноль указывает на то, что количество положительных оценок совпадает с количеством отрицательных оценок.

Анализ ответов на вопросы первого раздела анкеты позволили получить информацию о степени владения курсантами знаниями в области физической культуры (см. табл. 1).

Анализируя данные таблицы, можно констатировать, что большинство курсантов считает, что они в «какой-то мере» владеют перечисленными знаниями и методиками в области физической культуры - 76 (65%) опрошенных.

Тревогу вызывает то, что 14,5 % из числа опрошенных курсантов констатируют отсутствие у себя перечисленных знаний в области физической культуры. Хотя это может быть связано и с тем, что респонденты более строго оценивают степень своих знаний.

На вопрос «Как Вы считаете, должен ли курсант обладать перечисленными знаниями и владеть указанными методиками?» - 52 (44,4 %) респондента ответили, что «должен», 62 (53 %) - «скорее да, чем нет», 2 (1,7 %) - «скорее нет, чем да» и 1 (0,9 %) респондент ответил, что не должен. Затруднений этот вопрос не вызвал ни у кого. Индекс удовлетворенности и коэффициент значимости по этому вопросу довольно высокий: J равен (+0,69); КЗ равен (+0,97), таким образом, большинство курсантов считает, что они должны владеть знаниями в области физической культуры, однако только 20,4 % курсантов уверены, что владеют этими знаниями «в полной мере».

Анализ ответов на второго раздела анкеты «Мотивационно-ценностное отношение к физкультуре и спорту» – выявил отношение респондентов к физкультуре и спорту, а также определил основные направления деятельности, которые вызывают у них интерес (см. табл. 2).

Анализ данных показал, что у курсантов высокий интерес к физической культуре и спорту: КЗ равен (+0,69); J равен (+0,53). Этот интерес проявляется следующим образом: активно занимаются в спортивных секциях под руководством или самостоятельно - 13 респондентов; что составило 11,1%, самостоятельно изучают специальную литературу - 10 (8,5 %) курсантов; участвуют в подготовке и проведении спортивных соревнований и праздников - 25 (21,4 %); стараются не пропускать любимые спортивные телепередачи - 38 (34,6 %); любят совершать пешие прогулки - 11 (10 %); посещают спортивные состязания и турниры - 5 (4,3 %) опрошенных курсантов.

Определению эмоционального и рационального компонентов регуляции деятельности в сфере физической культуры способствовали ответы на вопрос «Что в физкультуре и спорте Вам нравится?» и «Какую пользу для себя Вы видите в занятиях физической культурой?». Эмоциональный компонент основывается на привлекательности, а рациональный на полезности. Хотя между ними и существует много общего, но есть и своя специфика, поэтому, они дополняют друг друга и регулируют деятельность. Потребность в этом случае рассматривается как способ физического совершенствования.

У большинства курсантов есть потребность самостоятельно заниматься физическими упражнениями, посещать спортив-

Таблица 1

Самооценка степени владения знаниями в области физической культуры

В какой мсрс вы обладастс указанными ниже знаниями и владеете методиками?	В полной мере		В какой-то мсрс		Нс обладаю	
	N	%	N	%	N	%
О влиянии физической культуры на здоровьс и физическое развитие	39	33,3	75	64,1	3	2,6
О поддержании высокой работоспособности средствами физической культуры	33	28,2	74	63,2	10	8,5
О функционировании человеческого организма	37	31,6	68	58,1	12	10,3
О профессиональной физической культуре преподавателя	17	14,5	85	72,6	15	12,8
О рациональном питании	33	28,2	77	65,8	7	6
О самоконтроле в процессе занятий физическими упражнениями	18	15,4	85	72,6	14	12
Методикой воспитания физичсских качсств (потребности)	18	15,4	80	68,4	19	16,2
Методикой использования гимнастических и дыхательных упражнений	18	15,4	77	65,8	22	18,8
Методикой спортивной тренировки	10	8,5	67	57,3	40	34,2
Методикой оздоровительного бега и ходьбы	20	17,1	73	62,4	24	20,5
Методикой закаливания взрослого и детского организма	20	17,1	76	65	21	18
Среднее арифметическое	24	20,4	76,1	65	117	14,5

ные секции: J равен (+0,33); КЗ равен (+0,45). Однако занимаются физическими упражнениями для совершенствования своего физического состояния всего 30 курсантов, что составило 25,6 %. Из них систематически занимается 8 (6,8 %) человек, периодически - 15 (12,8 %) и от случая к случаю - 7 (6 %) респондентов.

Главной целью для респондентов, которую они преследовали в ходе занятий физическими упражнениями, стало не только сохранение и укрепление здоровья, но и формирование потребности в физическом совершенствовании. Такой ответ

Таблица 2

Результаты исследования интереса к занятиям физическими упражнениями у курсантов

Вопрос	J	КЗ
1	2	3
Интересует ли вас физическая культура и спорт?	+0,53	+0,69
Сомневаетесь ли вы в том, что регулярные занятия физическими упражнениями могут помочь человеку, которого беспокоит состояние его здоровья?	-0,43	-0,56
Есть ли у вас потребности самостоятельно заниматься физическими упражнениями, посещать спортивные секции?	+0,33	+0,45
Занимаетесь ли вы самостоятельно физическими упражнениями для совершенствования своего физического состояния?	-0,49	-0,49
Участвовали ли вы в каких-либо спортивных соревнованиях за последнее время?	-0,33	-0,4
Считаете ли вы культурным, человека, не заботящегося о своем физическом состоянии?	-0,09	-0,2
Примечание: J - общий индекс удовлетворенности; КЗ - коэффициент значимости.		

выбрали 84 курсанта (71,8 %); вторая по значимости цель - достижение пропорциональности в соотношении роста и веса - 22 (18,8 %); третью позицию заняло желание улучшить осанку - 19 (16,2 %).

Анализ наиболее значимых для современного человека общечеловеческих ценностей (методика М. А. Арвисто) подтверждает приоритетную позицию здоровья в системе ценностей курсантов (68,4 %). Далее идут в порядке меньшей значимости такие общечеловеческие ценности, как коммуникабельность (57,3 %), всестороннее развитие личности (53 %), мужество, честность, благородство и доброта (48,7 %), сила воли (45,3 %), интеллектуальные способности и авторитет окружающих (31,6 %), общественная активность (27,4 %), оптимальный уровень развития физических качеств (в том числе потребности) (17,9 %), наличие материальных благ (17,1 %), хорошее телосложение (14,5 %), успех в работе (12,8 %), психофизическая подготовленность к избранной профессии (6,8 %), умение разбираться в технике (6 %), обладание грациозностью движений (5,1%), знания о функционировании человеческого организма (4,3 %), высокие результаты в спорте (2,6 %), развитая мускулатура (0,9 %).

То, что большинство курсантов указало на значимость здоровья не случайность, а вполне объективная закономерность. Установлено – продолжительность рабочего дня курсантов от 7 до 8 часов, что подтвердили 48,7 % респондентов. На чувство усталости и снижение работоспособности после рабочего дня указало 64,1 % опрошенных: J равен (+0,35); КЗ равен (+0,28). Причину утомления 5 % курсантов видят в длительности рабочего

дня. На высокое психоэмоциональное напряжение, связанное с особенностями обучения, указало 21,4 % респондентов, переполненность спортивных залов - 12,8 % , слабое здоровье - 12,8 %, низкую личную дисциплину - 8,5 % опрошенных курсантов. Характер усталости в конце трудового дня следующий: общая усталость - 45,2 %; усталость спины - 26,5%; усталость шеи - 15,4 %; усталость ног - 8,5 %; усталость рук - 1,7 %; усталость глаз - 2,6 %. Полученные данные свидетельствуют о том, что труд курсантов связан с продолжительными психофизическими нагрузками, интенсификацией умственной деятельности по выработке и реализации адекватных решений, весьма часто в условиях острого дефицита времени. Постоянная нагрузка на зрительный и слуховой анализаторы, а также хроническое снижение оптимального уровня моторной активности приводят к дезорганизации деятельности и повышают утомляемость курсантов, а при длительном воздействии могут привести к нервно психическим расстройствам и органическим заболеваниям различных органов и систем. Для снятия утомления в качестве средств курсанты используют пассивный отдых - 75,2 %, что крайне неправильно и усиливает отрицательное воздействие гиподинамии. Комплексы производственной гимнастики используют 8,5 % курсантов, активные занятия физической культурой -16,2% опрошенных курсантов.

В свободное время курсанты предпочитают читать книги, газеты, журналы (78,6 %) и смотреть телевизор (55,6 %), отдыхать на природе (49,6 %), заниматься физической работой в саду, огороде, на даче и т. д. (40,2 %). Занятия физкультурой и спортом занимают пятую позицию (18 %), что совпадает с предыдущими данными. Планируют в будущем укрепить (сохранить, восстановить) здоровье 78 курсантов (66,7 %), улучшить свое телосложение 33 (28,2 %), заняться (более активно) физкультурой 34 (29,9 %) курсанта. Данные цифры доказывают факт, что курсанты серьезно озабочены своим здоровьем.

Таким образом, полученные в ходе констатирующего эксперимента данные подтверждают, что обучение курсантов связано с продолжительными психофизическими нагрузками, требует высокого уровня развития, как общей выносливости, так и выносливости мышц спины и шеи. Кроме того, у значительной части обучающихся отмечаются серьезные недостатки в физической подготовке (бедность, схематичность и однообразие в применении средств и методов физической культуры, отсутствие потребности в физическом совершенствовании).

Такое положение создает противоречие между содержанием физической культуры и требованиями предъявляемыми будущей профессией, объективно предполагающей для максимального проявления творческих способностей и потребности, профессионального мастерства и физкультурно-спортивной компетентности. Одним из перспективных направлений в решении этой проблемы является формирование потребности курсантов в физическом совершенствовании.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л., 1970. – С. 21-24.

2. Николаев И. Г. Педагогические условия моделирования воспитательных систем: Дис. ... канд. пед. наук. – Краснодар: КубГУ, 2000. – С. 334.

3. Удалых А. С. Педагогическая технология формирования навыков здорового образа жизни у курсантов военно-учебных заведений // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. – 2009. – № 4 (50). – С. 98-102.

4. Ядов В. А. Социологическое исследование: методология, программа, методы. Самара. – 1995. – С. 56-62.

5. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов, Т. И. Бабаева и др. – М.: Изд. центр «Академия», 1999. – С. 164.

ТАМБОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ Г. Р. ДЕРЖАВИНА

УДК 159.9
ББК 88.4

ПСИХОЛОГИЯ

АНТИЦИПИРУЮЩАЯ МОТИВАЦИЯ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ

О. В. Иванова

В статье приводятся результаты теоретической разработки понятия антиципирующей мотивации, а также результаты эмпирического исследования антиципирующей мотивации студентов-менеджеров как условия их профессионального становления. Определяется понятие антиципирующей мотивации, как процесса и результата формирования у субъекта системы побуждений, на основе предвосхищения (прогнозирования) представлений о будущей деятельности, ее целях, ценностях и своем образе в ней. Разработана акмеологическая модель профессионального становления студентов-менеджеров, включающая три компонента: когнитивный, ценностно-целевой и деятельностный, отражающие структуру антиципирующей мотивации профессионального становления студентов-менеджеров. Приводятся результаты эмпирического исследования, показывающие, что антиципирующая мотивация студентов-менеджеров является условием успешности их профессионального становления.

Ключевые слова
Антиципирующая мотивация, профессиональное становление, акмеологическая модель профессионального становления студентов-менеджеров

Экономические вопросы относятся к числу важнейших на современном этапе развития нашей страны. Многие проблемы экономики могут быть решены за счет повышения качества и эффективности деятельности управленческого персонала. Роль менеджеров в решении экономических проблем особенно высока в условиях преодоления последствий мирового экономического кризиса. Сказанное указывает на важность повышения качества подготовки управленческих кадров, в частности в процессе обучения в вузе.

Профессиональное становление будущих менеджеров в процессе вузовского обучения – важный этап профессионализации управленца. В этот период не только приобретаются профессиональные знания, навыки, опыт, но и формируются профессионально-важные качества будущих менеджеров, а также складывается их профессиональная мотивация.

Одной из специфических особенностей деятельности менеджера является

важность в ней процессов антиципации, прогнозирования. Эти процессы важны и при подготовке студентов-менеджеров. Все это повышает интерес исследователей к проблеме антиципационных процессов в ходе профессионального становления будущих менеджеров.

Анализ подходов к проблеме мотивации в психологии позволяет констатировать, что в настоящее время не существует единого понимания этого феномена. В связи с понятием мотивации в центре внимания исследователей находятся такие феномены как потребности, мотивы, цели и др. Мотивацию рассматривают и как процесс формирования побуждения, и как его результат, и как совокупность детерминант, определяющих побуждение и регуляцию деятельности.

Большинство современных моделей и теорий мотивации и мотива рассматривают их сложные и интегральные психологические образования. Обобщение подходов, позволяет выделить три компонента в структуре мотива: 1)потребности и долженствования; 2) цели; 3) оценка и переработка информации о побуждениях к действию. Именно эти три компонента обуславливают побуждение и регуляцию деятельности, то есть формирование мотива, как результата процесса мотивации.

Важно отметить, все три компонента мотива как сложного и интегрального психологического образования (потребности, цели, оценка и переработка информации) непосредственно связаны с антиципацией. В наибольшей степени это относится к целевому компоненту, ведь цель всегда предполагает предвосхищение результата будущего действия, или предвосхищение предмета удовлетворения потребности и т. п. Компонент оценки и переработка информации включает совокупность индивидуальных особенностей, которые обуславливают опосредующее влияние личности на процесс формирования побуждения от потребности к цели. Здесь роль антиципации сводится к тому, что оценка и анализ идут не только на основе прошлого опыта, но и с использованием антиципационных процессов, позволяющих подключать к анализу представления о будущем. Блок потребностей также подвержен влиянию антиципационных процессов, которые проявляют себя в виде предвосхищения еще не актуальных, но формирующихся потребностей.

Систематизируя данные исследований проблемы антиципации Б. Ф. Ломов, Е. Н. Сурков выделяют несколько важных для ее психологического анализа моментов. Прежде всего, анализируются когнитивные компоненты антиципации, то есть предвосхищения, предвидения и ожидания тех или иных событий. Также анализу подвергается и регулятивный компонент, то есть обеспечение готовности к встрече с этими событиями и упреждения их в деятельности. Авторы также указывают на необходимость рассмотрения еще одного не менее важного компонента антиципационной деятельности — коммуникативного [4].

Можно согласиться с мнением Е. А. Сергиенко, которая считает, что в традиционных психологических исследованиях образовался разрыв между пониманием антиципации как неотъемлемого свойства живой материи и предвидением как признаком высокоорганизованных творческих процессов [8]. Связующим звеном здесь выступает уровневая концепция антиципации Б. Ф. Ломова, Е. Н. Суркова [4].

Б. Ф. Ломов формулирует гипотезу об иерархической организации процессов антиципации. В этой структуре он выделяет следующие уровни: субсенсорный, сенсомоторный, перцептивный, представленческий и речемыслительный. Все уровни взаимосвязаны между собой, поэтому в зависимости от цели деятельности и содержания решаемых задач можно говорить лишь о ведущем уровне и подчиненных ему. Каждый уровень антиципации соответствует определенному уров-

ню сложности решаемых задач, от уровня к уровню увеличивается диапазон разрешающей способности антиципации и при этом усложняется система психических процессов, обеспечивающих тот или иной антиципационный эффект [4. С 140].

Л. А. Регуш описывает антиципацию как прогностическую деятельность и способность. При анализе антиципации Л. А. Регуш использует понятие «прогностическая задача» [7. С. 55]. В повседневной жизни человек постоянно решает различные прогностические задачи с различной степенью успешности. Основные признаки прогностической задачи следующие:

· целью ее решении является получение знания о будущем;

· условие задачи содержит необходимые, но недостаточные данные для получения прогноза;

· имеет вероятностный характер;

· условие и вопрос задачи строго не регламентируют направления поиска при решении, которое не имеет алгоритма.

Анализ подходов к проблеме антиципации в психологической науке позволяет заключить, что под антиципацией в современной психологии понимается способность человека предвосхищать ход событий, собственных действий и поступков окружающих, строить деятельность на основании адекватного вероятностного прогноза (А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский), и это определение практически совпадает с пониманием антиципации Б. Ф. Ломовым как способности субъекта действовать и принимать решения с определенным временно-пространственным упреждением в отношении ожидаемых, будущих событий.

Как нами было показано выше, при анализе проблем мотивации, антиципация явно и имплицитно включена в структуру мотива и мотивации. В то же время в психологии отсутствует отдельное понятие, в котором бы эта тесная связь нашла свое оформление. В связи с этим, считаем важным ввести понятие антиципирующей мотивации.

Антиципирующая мотивация – это процесс и результат формирования у субъекта системы побуждений на основе предвосхищения (прогнозирования) представлений о будущей деятельности, ее целях, ценностях и своем образе в ней.

Структуру антиципирующей мотивации образуют три взаимосвязанных блока:

1. когнитивный блок – антиципация представлений о будущей деятельности;
2. ценностно-целевой блок – предвосхищение целей и ценностей будущей деятельности;
3. поведенческий блок – прогнозирование готовности к деятельности.

Ключевую роль антиципирующая мотивация играет в процессе профессионального становления.

В современной отечественной психологии имеется достаточно большое число работ, посвященных как обоснованию общих подходов к решению проблемы профессионального становления личности, так и рассмотрению отдельных ее аспектов, в первую очередь, в рамках психологии труда (В. А. Бодров, 1991; Е. А. Климов, 1996; И. М. Кондаков, 1981; Ю. П. Поваренков, 1991; и др.).

Кроме того, термин «профессиональное становление» широко используется в возрастной и педагогической психологии (Е. М. Борисова, 1974; Е. А. Климов, 1995; Т. В. Кудрявцев, 1985 и др.).

Проведя анализ ключевых подходов к анализу понятия «профессиональное становление», можно согласиться с А. Р. Фонаревым, считающим, что «понятие «профессиональное становление» не нашло еще четкого определения в психологической науке, несмотря на его широкое применение» [9. С. 77]. Э. Ф.Зеер также отмечает, что «понятие «становление личности» в психологии еще не получило четкого определения» [2. С. 78]. Нам представляется, что такая неопределенность связана с недостаточно четким разделе-

нием понятий «становление» и «развитие» применительно к сфере взаимоотношений человека и профессиональной сферы. Попробуем наметить пути такого разделения и выделения специфического содержания понятия «профессиональное становление».

В толковом словаре даются следующие определения: «развитие – процесс закономерного изменения, перехода из одного состояния в другое, более совершенное…» [5. С. 643]; «становление – возникновение, образование чего-нибудь в процессе развития» [5. С. 762]. Как видим, в определении развития есть выраженное направление – «более совершенное», а «становление» не содержит в себе оценки – это образование чего-нибудь – позитивного или негативного. Видно также, что «становление» выступает как более узкое по содержанию понятие, чем «развитие»: «становление» – это некий подэтап более общего процесса развития, в рамках которого образуется что-то.

Зададимся вопросом: а зачем вообще нужно еще одно понятие, отражающее процесс взаимодействия человека и профессии? Разве недостаточно понятий «профессиональное самоопределение» и «профессиональное развитие»? Для ответа на этот вопрос, важно отметить, что и профессиональное самоопределение, и профессиональное развитие – это процессы глобального характера, имеющие размерность человеческой жизни. Эти глобальные процессы разбиваются исследователями на стадии, этапы, уровни и пр. Однако для описания изменений, происходящих с системой «человек-профессия» на этих локальных этапах профессионального развития и самоопределения устоявшегося в психологии определения нет. Вот этот вакуум, с нашей точки зрения, и должно заполнить понятие «профессиональное становление».

Чаще всего профессиональное развитие используют для описания процессов достаточно общего характера, имеющих достаточно расплывчатые цели, выражающиеся такими терминами как «вершины мастерства», «высокий уровень профессионализма» и т. п. То есть у процесса профессионального развития есть некие достаточно абстрактные ориентиры, задающие вектор, направление развития. Но этот общий процесс профессионального развития можно рассматривать как последовательность конкретных изменений с субъектом труда и вот на этих локальных этапах имеет смысл говорить о профессиональном становлении.

Профессиональное становление – это более локальный, чем профессиональное развитие процесс с более четкой и конкретной целью. Сам смысл слова «становление» говорит об этом: «становление – возникновение, образование чего-нибудь в процессе развития». Вслушаемся: «Я хочу развиваться…» – это порыв с неопределенной целью и вообще говоря с неограниченный во времени (глобальный процесс), и «Я становлюсь кем-то…» – некий этап глобального процесса с более или менее четкой целью.

Итак, именно локальность и наличие более четкой цели (образа изменений) отличает профессиональное становление от профессионального развития. И это создает предпосылки для востребованности понятия «профессиональное становление» при анализе проблем взаимодействия человека и профессии.

Не случайно исследователи отмечают некоторую предопределенность профессионального становления (А. Р. Фонарев), когда что-то уже возникло, но еще не завершено (Е. М. Борисова). Это связано с тем, что уже в начале процесса становления достаточно четко известно, что хотим получить в конце, точнее, что является целью становления. Например, если мы говорим о профессиональном развитии студентов вуза, то речь идет о некоторых абстрактных понятиях: «повысить…», «подготовить к …» «дать необходимый…» и т.п., которые задают общие ориентиры.

Если же речь идет о профессиональном становлении студентов, то возникает более конкретный образ-результат профессионального обучения в вузе, который и является целью профессионального становления студентов в вузе.

Важно подчеркнуть, что речь не идет о грубой унификации и стандартизации профессионального становления, когда все подгоняются под жесткие стандарты. Цели профессионального становления динамично сочетают в себе типическое и индивидуальное.

Итак, профессиональное становление – это некий процесс, имеющий начало (когда уже возникло то, что в результате становления оформится, например, это могут быть «профессиональные навыки», «профессиональные знания» и пр.) Как локальный процесс профессиональное становление имеет и финальную точку (конец), когда сформировано то, что было собственно целью профессионального становления. Путь, соединяющий начало и конец профессионального становления можно назвать термином, который использует Э. Ф. Зеер «траектория профессионального становления» [2. С. 40].

Профессиональное становление – выраженный телеологический процесс, детерминированный целью становления. Чем точнее определена цель профессионального становления, тем более осознанным для субъекта может быть процесс становления. Если цель не ясна субъекту, не определена (пусть даже и интуитивно), то процесс профессионального становления может идти хаотично и достигнутый результат может быть воспринят субъектом неоднозначно (получилось не то, что ожидалось). Например, выявляемый многими исследователями у студентов вузов «кризис профессиональных ожиданий», связан как раз с тем, что цель профессионального становления на этапе вузовского обучения не была ясно осознанна, что и привело в последствии к противоречию ожиданий и реальных результатов профессионального становления.

Итак, в качестве рабочего определения мы принимаем следующее: профессиональное становление – это процесс изменений, происходящих с субъектом в связи с реализацией цели профессионального становления.

Ключевой элемент здесь – это «цель профессионального становления». Именно она, выраженная, например, в виде образа, или как совокупность критериев задает динамику, логику, особенности процесса профессионального становления.

Понятие «профессиональное становление» является обобщающим и задает целый набор становления чего-то конкретного, напомним, что становление – это возникновение, образование чего-нибудь в процессе развития. Это могут быть, например, становление профессионального самосознания; становление личности профессионала; становление профессиональной компетентности и др. Соответственно и целями этих профессиональных становлений будут: профессиональное самосознание; личность профессионала; профессиональная компетентность. Таким образом, при употреблении термина «профессиональное становление», необходима конкретизация – о становлении чего идет речь. Даже если цель профессионального становления не указана, она подразумевается. Еще раз подчеркнем, что, с нашей точки зрения, профессиональное становление, в отличие от профессионального развития, – это достаточно локальный процесс формирования какого-то качества, совокупности качеств, состояния и пр. субъекта труда (например, профессиональной компетенции, профессионально важных качеств, профессионального самосознания и пр.)

Итак, наше толкование профессионального становления, как выраженного телеологического процесса показывает выраженный прогностический характер этого процесса. Характер целей определяет сущность процесса профессиональ-

ного становления и в этом контексте предвосхищение, прогнозирование результатов достижения этих целей играет ключевую роль в профессиональном становлении.

Применительно к разным видам деятельности можно говорить о специфических типах антиципирующей мотивации. Так, применительно к профессиональному становлению студентов-менеджеров можно ввести понятие «антиципирующая мотивация профессионального становления студентов-менеджеров».

Антиципирующая мотивация профессионального становления студентов-менеджеров – это процесс и результат формирования системы побуждений, детерминирующих профессиональное становление будущих управленцев, на основе предвосхищения (прогнозирования): 1) представлений о профессиональной деятельности менеджера; 2) целей и ценностей управленческого труда; 3) образа «Я» в соотнесении с образом «эффективного менеджера».

Структуру антиципирующей мотивации профессионального становления студентов-менеджеров образуют три взаимосвязанных блока:

1. когнитивный блок – антиципация представлений о профессиональной деятельности менеджера;
2. ценностно-целевой блок – предвосхищение целей и ценностей управленческого труда;
3. поведенческий блок – прогнозирование готовности к деятельности в роли менеджера через соотнесение образа «Я» с образом «эффективного менеджера».

Мы полагаем, что необходимость использования понятия «антиципирующая мотивация» при изучении профессионального становления студентов-менеджеров определяется спецификой самого процесса профессионального становления, в частности значимой ролью в нем прогностических процессов.

С позиций современной акмеологической теории стимулом и причиной развития в направлении достижения профессионального акмэ становится то или иное противоречие. Если вышеназванную внешнюю схему акмеологического развития применить к анализу психологического содержания процесса профессионального становления студентов-менеджеров, то можно усмотреть в качестве детерминирующих противоречий следующие факторы:

1. Не совпадение представлений студентов-менеджеров о характере управленческой деятельности с ее реальными характеристиками.

2. Различия между ценностно-смысловыми структурами будущих менеджеров и их будущей профессиональной деятельностью.

3. Расхождение образов «Я» студентов-менеджеров и образа «эффективного менеджера».

Указанные противоречия, обладающие характером диалектического противоречия и становятся в этой связи движущей силой профессионального становления студентов-менеджеров на этапе вузовского обучения.

Таким образом, противоречия, выступающие, источником профессионального становления студентов-менеджеров, отражают компоненты антиципирующей мотивации профессионального становления будущих менеджеров: когнитивный, ценностно-целевой и поведенческий. Именно антиципирующая мотивация будущих менеджеров, является ключевым звеном и условием модели профессионального становления студентов-менеджеров на этапе профессионального обучения.

Обобщая данные выводов и обобщений, сделанных в ходе теоретического анализа, нами была разработана прогностическая (акмеологическая) модель профессионального становления студентов-менеджеров.

В качестве объекта акмеологической модели в нашем исследовании выступает профессиональное становление студен-

тов-менеджеров. Субъектами модели являются студенты, обучающиеся на управленческих специальностях вузов.

Первым компонентом и уровнем реализации модели является **когнитивный**, включающий представления о профессиональной деятельности менеджера, об особенностях карьерного роста, возможных трудностях профессионализации и др.

Следует иметь в виду, что профессиональное становление будущего менеджера не может регулироваться только путем вариации внешних по отношению к нему условий и оцениваться только по внешним показателям эффективности его учебно-профессиональной деятельности. Образцы профессионального развития могут быть стереотипизированными, жесткими, схематичными и инородным для личности, делая невозможной полноценную интеграцию личностного опыта. Это обусловило включение в модель в качестве ее второго компонента и уровня реализации **ценностно-целевой**, так как только развитие ценностей и целей, соответствующих профессии управленца, позволяет усвоенным ранее знаниям и информации приобрести личностную значимость и ценность. В случае развития ценностно-целевой сферы личности у человека возникает чувство ответственности за результаты и последствия своей деятельности, возникает чувство переживания личностной причастности и стремления соответствовать высоким профессиональным образцам.

Третьим компонентом и уровнем реализации модели является **деятельностный**. В. Д. Шадриковым показано, что психологическая система деятельности формируется на основе индивидуальных качеств субъекта путем их реорганизации, исходя из мотивов деятельности целей и условий. В качестве одного из основных блоков психологической системы деятельности, которые тесно связаны между собой, он включил подсистему профессионально-важных качеств. Мы предположили, что развитие этой подсистемы скажется на эффективности будущей профессиональной деятельности студентов-менеджеров. В этой связи соотнесение образа «Я» с образом «эффективного менеджера» позволяет формировать у будущих менеджеров готовность к деятельности по выполнению управленческих функций.

Три уровня акмеологической модели профессионального становления студентов-менеджеров – когнитивный, ценностно-целевой и деятельностный соотносятся со структурой антиципирующей мотивации профессионального становления будущих менеджеров, включающей соответственно когнитивный, ценностно-целевой и деятельностный блоки.

Соответствие уровней акмеологической модели профессионального становления и структуры антиципирующей мотивации указывает на то, что антиципирующая мотивация выступает ключевым элементом акмеологической модели профессионального становления студентов-менеджеров.

Каждому компоненту модели профессионального становления студентов-менеджеров соответствуют свои показатели.

В когнитивном блоке в качестве объектов воздействия выступают представления испытуемых о профессиональной деятельности менеджера, о будущей карьере управленца, о профессиональном будущем и др. Показателем оценки успешности прохождения данного уровня студентами-менеджерами является степень сформированности у них системы знаний о данных явлениях.

В ценностно-целевом блоке объектами воздействия являются следующие характеристики студента-менеджера: мотивы выбора института, учебной и будущей профессиональной деятельности; иерархия ценностей; представления о ценностной структуре управленческого труда.

В деятельностном блоке объектами воздействия являются ПВК менеджера, выявляемые через соотнесение образа «Я»

с образом «эффективного менеджера».

Разработанная акмеологическая модель профессионального становления студентов-менеджеров, а также показатели ее структурных компонентов легли в основу эмпирического исследования, в ходе которого решались следующие задачи:

1. Провести диагностику показателя уровня успешности профессионального становления студентов-менеджеров. (Метод экспертных оценок – преподаватели оценивают по 5-7 шкалам успешность профессионального становления студентов).

2. Выявить выраженность у студентов 1, 3 и 5 курсов управленческих специальностей показателей антиципирующей мотивации:

· Когнитивный блок - представления испытуемых о профессиональной деятельности менеджера, о будущей карьере управленца, о профессиональном будущем и др. (*специальная анкета, неоконченные предложения*).

· Ценностно-целевой блок – мотивы выбора института, учебной и будущей профессиональной деятельности; иерархия ценностей; представления о ценностной структуре управленческого труда (*анкета диагностики мотивов выбора института, учебной и профессиональной деятельности; методика Рокича, методика ценностных атрибуций Д. Леонтьева*).

· Деятельностный блок – ПВК менеджера, выявляемые через соотнесение образа «Я» с образом «эффективного менеджера» (*методика Лири*).

В результате проведения эмпирического исследования, в котором приняли участие студенты 1, 3 и 5 курсов, обучающиеся по специальности «Менеджмент» в следующих вузах: Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина, Рязанский государственный агротехнологический университет им. П. А. Костычева, Российский Новый университет (г. Москва), всего в исследованиях приняли участие 224 человека, в возрасте от 17 до 23 лет.

Анализ представлений студентов об учебе и будущей профессиональной деятельности показал, что большинство студентов осознают связь обучения и будущей профессиональной деятельности, что, в свою очередь, позволяет рассчитывать на их восприимчивость к психологическим и педагогическим воздействиям, направленным на повышение эффективности профессионального становления.

Значительная часть студентов осознает значимость их личностных особенностей для повышения эффективности учебы и овладения профессией. Это позволяет говорить об умеренном, но вполне достаточном потенциале для развития профессионального самосознания студентов в направлении повышения эффективности процесса профессионального становления.

Большинство студентов плохо осведомлены о своей будущей профессиональной деятельности. То есть, ими плохо осознается важный компонент цели профессионального становления, что снижает его эффективность. В связи с этим становится очевидной важность не только повышения информированности студентов о будущей профессии, но и создания ее целостного ценностного образа, соотнесенного с иерархией личных ценностей студента, что отражает когнитивный компонент антиципирующей мотивации студентов-менеджеров.

Анализ динамики изменения ценностно-целевого блока антиципирующей мотивации профессионального становления студентов-менеджеров показал, что мотивы выбора института, мотивы выбора профессии, мотивы учебной деятельности, мотивы будущей профессиональной деятельности сходны у студентов разных курсов и отличаются преобладанием мотивов самореализации и ответственного, отчасти прагматичного, отношения к будущей профессиональной деятельности.

В отношении мотивов профессионального становления было выявлено снижение на 3 курсе значимость мотивов творчества, развития способностей. Снижаются также мотивирующее влияние представлений о престижности и востребованности профессии менеджера, ориентация на высокооплачиваемую работу в будущем. Такие особенности динамики ценностно-целевого компонента антиципирующей мотивации профессионального становления студентов-менеджеров можно оценить как проявление мотивационного кризиса, кризиса профессионального становления. Этот кризис отличает неоправданность некоторых ожиданий студентов, когда ранее значимые мотивы профессионального становления теряют свою значимость.

Показательно, что на 3 курсе также выявлено снижение интернальности, что свидетельствует о том, что кризис ожиданий проходит на фоне снижения у студентов чувства ответственности за свою жизнь, снижения ощущения способности влиять на нее. Такое снижение интернальности может быть как следствием кризиса ожиданий, так и одной из его причин.

Исследование поведенческого компонента антиципирующей мотивации показало, что выраженность неконформных личностных тенденций у студентов менеджеров в соотнесенности с их представлениями об эффективном менеджере на 1 курсе служит ориентиром развития, а на 5 курсе студенты в среднем слабо отличают себя от эффективного менеджера по показателям лидерства, независимости и склонностью к достижению. Черты конформности, отражающие тенденции к сотрудничеству и компромиссам, в начале обучения студенты-менеджеры склонны приписывать себе в большей степени, чем профессиональному образцу. Однако к 5 курсу этот разрыв уменьшается, что свидетельствует о возрастании реалистичности самооценки и более адекватном представлении студентами образа личности профессионала.

Для общей выборки студентов с помощью корреляционного анализа была показана положительная статистически достоверная взаимосвязь уровня успешности профессионального становления студентов-менеджеров с уровнем развития компонентов антиципирующей мотивации профессионального становления (когнитивного, ценностно-целевого и поведенческого). Этот результат доказывает, что антиципирующая мотивация студентов-менеджеров является условием успешности их профессионального становления.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Деркач А. А., Зазыкин В. Г. Акмеология. – СПб., 2003.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. – М., 2006.
3. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов н/Д, 1996.
4. Ломов Б. Ф. Антиципация в структуре деятельности / Б. Ф. Ломов, Е. Н. Сурков. – М.: Наука, 1980.
5. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. – М., 1999.
6. Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю. Психология труда и человеческого достоинства: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2005.
7. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л. А. Регуш. – СПб.: Речь, 2003.
8. Сергиенко Е. А. Антиципация в раннем онтогенезе человека / Е. А. Сергиенко. – М.: Наука, 1992.
9. Фонарев А. Р. Психология становления личности профессионала: Учеб. пособие. – М., 2005.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 378
ББК 74.58

педагогика

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК СРЕДСТВО ГАРМОНИЗАЦИИ ФИЗИЧЕСКОГО И СОЦИАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ

А. В. Ламсков

В данной статье «физическая культура» исследуется как учебная дисциплина, включенная во все учебные планы вузовской подготовки специалистов. Автор рассматривает социальное проектирование как способ разработки различных проектов, включающих молодежь в двигательную активность и социально-значимую деятельность.

Ключевые слова
Физическая культура общества, физическая культура личности, культура здоровья, гармонизация, физическое и социальное здоровье студентов

В настоящее время четко обозначилась потребность в качественно новом решении задач в области социального здоровья российской молодежи и всего населения в целом. Объективные условия состояния социального здоровья молодежи России требуют создания механизма эффективного воздействия на процессы, связанные с оздоровлением нации и повышением ее духовного и физического потенциала. Повышение рискогенности современного российского общества, безусловно, сказалось на самочувствии молодых россиян, их адаптации к изменившимся условиям и в целом на уровне здоровья, что проявляется в конкретных социально-психологических и демографических показателях, свидетельствующих о катастрофическом положении социального здоровья российской молодежи. В связи с этим важнейшей задачей становится поиск средств, которые бы способствовали улучшению социального здоровья молодежи как необходимого условия обеспечения стабильного общественного развития и национальной безопасности России. Важным условием развития здорового общества являются социально здоровые люди, чье поведение соответствует как абсолютным нормам (универсальные нравственные нормы), так и нормам, специфичным для определенного этапа социально-политического и экономического развития общества, его культуры. Физическая культура, как и любая сфера культуры общества предполагает, прежде всего, работу с духовным миром человека - его взглядами, знаниями и умениями, его эмоциональным состоянием, ценностными ориентациями, его мировоззрением и мироощущением через двигательную деятельность. Она имеет большие потенциальные возможности для формирования целостной лич-

ности, сочетая единство духовного и физического.

Физическая культура представляет собой сложную гармонизацию общественных явлений, которые не ограничены решением задач физического развития, а выполняют и другие социальные функции общества в области морали, воспитания, этики. Физическая культура общества тесно связана с культурой личности.

Физическая культура личности проявляет себя в трех основных направлениях:

– во-первых, определяет способность к саморазвитию, отражает направленность личности «на себя», что обусловлено ее социальным и духовным опытом, обеспечивает её стремление к творческому самосовершенствованию;

– во-вторых, физическая культура-основа самодеятельного, инициативного самовыражения будущего специалиста, проявление творчества в использовании средств физической культуры, направленных на предмет и процесс его профессионального труда;

– в-третьих, она отражает творчество личности, направленное на отношения, возникающие в процессе физкультурно-спортивной, общественной и профессиональной деятельности.

«Физическая культура» как учебная дисциплина в образовательном пространстве университета является средством формирования общей и профессиональной культуры личности современного специалиста системы гуманистического воспитания. В системе высшего образования физическая культура – явление особенное. Физическая культура как учебный предмет играет важную роль в развитии человека, следует иметь в виду не столько культуру телесную, сколько её роль в формировании общей культуры личности и её физической культуры включающей такие нравственные ценности как забота о здоровье людей, здоровом образе жизни, чувство долга, чести. Фактически, физическая культура личности – это часть общей культуры, реализуемая специфическим образом – через сознательно окультуренную двигательную деятельность, где двигательное действие выступает не в качестве некоторой самоцели, а в качестве средства удовлетворения многообразных потребностей человека, его саморазвития, самопознания, самосовершенствования.

Только в этом случае физическая культура личности приобретает черты истинно культурного явления, устраняет противоречие между интеллектуальным и двигательным компонентами, духовным и физическим развитием занимающихся, существенно повышает её роль во всестороннем и гармоническом развитии личности.

С этих позиций система формирования физической культуры личности должна предусматривать процесс управления на основе её расширительного толкования. На наш взгляд, необходимость реализации именно такого подхода обусловлена уже хотя бы тем, что содержание понятия «физическая культура личности» не умещается в содержание более широкого понятия «физическая культура», при его трактовке в узком смысле. Дело в том, что о физической культуре личности невозможно судить лишь на основе её физического развития, двигательной подготовленности. Необходим учёт таких компонентов, которые относятся к потребностной, мотивационно-ценностной, духовной сферам личности [3].

Это обстоятельство уже само по себе крайне осложняет анализ существа проблемы при попытках организации осмысленной, целенаправленной деятельности по формированию физической культуры человека.

В процессе организации такой деятельности следует иметь в виду тот факт, что физическая культура является видом культуры человека и общества, а не просто каким-либо образом организованной двигательной деятельностью, осуществляемой человеком для укрепления своего здо-

ровья, улучшения телесных характеристик и т. п. Осознание этого позволяет понять, почему административно-командные методы (приказы, постановления, инструкции) не могут сами по себе решить проблему приобщения человека к культуре, в том числе и к культуре физической.

Новая методология формирования физической культуры личности должна ориентировать на осознание многомерности, системно-комплексного характера связей жизнедеятельности человека с социально культурными и природными детерминантами его бытия. При этом важно понимание человека как целостности.

Социальный заказ общества системе образования включает подготовку к жизни здоровых, культурных и образованных людей, способных самостоятельно добывать знания и уверенно ориентироваться в быстро меняющейся ситуации и в нарастающем объеме разнообразной информации. Естественно, что реализация такого заказа может быть достигнута только при условии постоянного совершенствования системы воспитания и образования в направлении поиска педагогических средств и методов.

С точки зрения системного подхода модернизация образования означает удаление из системы нескольких элементов. При этом система сохраняет качественную определенность. Удаленные элементы заменяются новыми, которые, увеличивают работоспособность и эффективность системы.

В отечественной теоретической мысли зародилась и продолжает развиваться новая концепция и теория физической культуры, основанная на гуманистических началах. Однако, имеющие место глубоко укоренившиеся утилитарные черты предшествующих концептуальных представлений проявляются как некий препятствующий фактор развития этой теории в русле гуманитарного направления, где личность рассматривается в качестве главной ценности общества.

Гуманизация и личностная ориентация системы образования приводит к повышению интереса к «человеку» во всех аспектах проявления его свойств и качеств. Систему образования начинают интересовать не только знания, но и физическое, психическое и нравственное состояние носителя знаний, степень реализации потенциальных возможностей человека. В гуманистически ориентированной системе образования, таким образом, принципиально важное положение начинает занимать забота о здоровье обучающегося [1].

Вместе с тем, формировать и поддерживать здоровье, как состояние нравственной, физической и психологической комфортности может лишь человек, обладающий культурой здоровья, знаниями, навыками и умениями самосбережения.

Реализация разнообразного круга задач сохранения, укрепления и развития здоровья людей является одним из направлений по развитию физической культуры личности и формирования культуры здоровья.

При этом если главным системообразующим компонентом физической культуры является двигательная активность, то системным элементом формирования позитивного отношения к собственному здоровью является степень обеспеченности самосбережения здоровья.

«Культура здоровья личности студента» – это характеристика развития творческих сил и способностей человека, направленных на создание, сохранение и развитие собственного состояния нравственного, психологического и физического благополучия и общественного здоровья. Культура здоровья, в нашем понимании, выражается в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, в создаваемых материальных и духовных ценностях. «Культура здоровья студентов» это сложное, многомерное социально-педагогическое явление, характеризующее степень развития

системы формирования позитивных ценностей студентов в создании, сохранении и развитии личного и общественного здоровья.

В ходе исследования предполагалось подвергнуть социальному проектированию: отношение к физической культуре и процесс формирования у студентов социально важных качеств, позволяющих осознавать свой уровень культуры здоровья и стремиться к ее совершенствованию.

В качестве объектов социально-педагогического проектирования определены конкретные направления предполагаемого проекта:

1) модель личности студента как субъекта определенных социальных отношений с их потребностями, интересами, ценностными ориентациями, социальным статусом, ролями;

2) коллектив студентов как элемент и подсистема социальной структуры общества;

3) разнообразные нравственные и межличностные отношения в академической группе и в других социальных сообществах студентов;

4) система занятий по формированию здорового образа жизни, с установкой на самосохранение здоровья.

Объектом социального проектирования являются процессы организации связей в системе учебных и внеучебных занятий, подвергающиеся воздействиям в процессе формирования культуры здоровья студентов и выстраивающие основание для этого содействия.

В основе социального проектирования системы формирования физической культуры личности студентов лежали следующие параметры, определяющие специфику социального проектирования: противоречивость системы физического воспитания в направлениях воздействия на личность; многофакторность определяющих воздействие средств и методов спортивной тренировки, результативность воздействия; наличие множества субъективных составляющих, определяющих соотношение должного и сущего в развитии свойств личности студентов; невозможность описания системы формирования культуры здоровья конечным числом терминов любой социальной теории (принципиальная неформолизуемость по В. И. Курбатову и О. В. Курбатовой); субъективные факторы формирования социального ожидания и социального прогноза относительно формирования физической культуры личности; зависимость критериев оценки зрелости личностного социального развития от возраста и индивидуального развития [4].

Учитывая выявленные основания проектирования, определены стратегические направления: стратегия выживания (формирование гибкости поведения и формирование жизнеспособности), стратегия самореализации. Проблемной областью проектирования при формировании гибкости поведения являлись физическое здоровье, психическое здоровье, социальное здоровье, гармоническая иерархия ценностей и приоритетов, толерантность к затруднениям, защита от угроз жизни и здоровью. Проблемной областью проектирования при жизнеспособности являлись: формирование способности организовывать свое поведение или жизнедеятельность в социально приемлемых формах и образ жизни, умение регулировать стиль поведения, агрессивность, тревожность, поведение в конфликтных ситуациях.

Формирование способностей самосохранения здоровья, реализация желания самовыражения, самоактуализации, потребности в самоуважении и высокой самооценке являлись проблемной областью проектирования при реализации стратегии самореализации. В качестве стратегических задач формирования физической культуры здоровья студентов повышение

уровня физической защищенности и самозащищенности (улучшение физического здоровья, развитие физических качеств, повышение физической работоспособности, формирование здорового образа жизни формирование двигательных навыков и умений, устранение дефектов физического развития); формирование умений снижения отрицательных эмоций, тревоги и агрессии (повышение уровня психологической защищенности и самозащищенности; формирование умения проявлять уравновешенность, формирование умения регулировать свое поведение, формирование умений регулировать проявление стрессов и вести себя в конфликтных ситуациях), повышение социального здоровья (снижение влияния социальных страхов, улучшение социального самочувствия и социального настроения, формирование навыков межличностного общения, реализация потребности в самовыражении, реализация потребности в высокой самооценке [2].

Также в исследовании нами были определены педагогические условия, способствующие формированию культуры здоровья студентов: обучение культуре движений; использование новых технологий здоровьесбережения; создание культурной среды в университете для мотивированности молодежи к физкультурно-оздоровительной и спортивной активности; использование в педагогическом процессе интерактивных методов обучения, внеаудиторная воспитательная работа направленная на формирование физической культуры личности и социального здоровья студентов.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Берулава, М. Н. Гуманизация образования: направления и перспективы // Педагогика. – 1996. – № 4. – С.17-24.

2. Бондаревская, Е. В.Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания // Педагогика.– 2001. – № 1. – С.23-27.

3. Виленский, М.Я. Физическая культура в научной организации процесса обучения в высшей школе. – М.: Просвещение, 1995.

4. Курбатов, В. И., Курбатова, О. В. Социальное проектирование для студентов вузов. – Ростов/н/Д: Феникс, 2001.

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

УДК 378
ББК 74.58
Педагогические науки: теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык)



ПЕРЦЕПТИВНЫЕ АСПЕКТЫ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО ЛИНГВИСТА

В. Е. Лапина

В статье приведены доказательства того, что способность оперирования акцентами и диалектами на перцептивном уровне является важным компонентом социолингвистической компетенции студентов лингвистического профиля подготовки.

Ключевые слова
Социолингвистическая компетенция, вариативность, акцент, диалект, «приобретенное произношение»

Проблема подготовки студентов к коммуникации с представителями различных лингвокультур получила широкое освещение в лингводидактической литературе. За последние десятилетия в попытке решения данной проблемы методистам удалось вывести формулу эффективной подготовки специалиста лингвистического профиля: такой специалист должен владеть не только иноязычным кодом, но и иметь способность к межкультурной коммуникации. Иными словами, выпускник языкового вуза должен обладать чертами вторичной языковой личности, которая складывается из владения языковой (тезаурусом I) и концептуальной (тезаурусом II) картинами мира носителей иностранного языка [9]. Такая постановка цели обучения связана с осознанием сущности межкультурной коммуникации, успех которой во многом зависит от степени совпадения образов сознания коммуникантов [1].

Переход к обучению языку и культуре позволил выдвинуть и обосновать разнообразные подходы к обучению, учитывающие влияние культуры на процесс обучения иностранным языкам: лингвострановедческий; лингвокультурологический; социокультурный; этнокультуроведческий, межкультурный и ряд других. В рамках данных подходов предпринимались попытки решить частные проблемы обучения, связанные, с отбором страноведческого материала, национально маркированной лексики и т. п.

Идея включения культурного аспекта в содержание обучения иностранному языку сама по себе не является новой и уходит корнями в традиции освоения мертвых языков, когда изучение культуры народа-

носителя языка осуществлялось по письменным источникам: по художественным и историческим текстам. Подобное обучение, направленное на усвоение знаний о культуре, способно решить важную задачу образования – передать культурную информацию.

Вместе с тем, несмотря на очевидную значимость пополнения фоновых знаний обучающихся, этот процесс сопрягается с весьма существенными трудностями, и задача формирования концептуальной картины мира (тезауруса II) обучаемых остается труднодостижимой. Для достижения этой цели недостаточно только деятельности по усвоению информации о культуре. Необходимы особые способности участников межкультурного общения, которые обеспечивают эффективность их взаимодействия. Одной из них является социолингвистическая компетенция.

Речевая коммуникация всегда социально детерминирована, что позволяет «раскрыть закодированное в общественном и языковом потенциале культурное содержание» [8. С. 144]. Именно социолингвистическая компетенция имеет отношение к процессу использования языка в социальном, а значит и культурно-окрашенном, контексте.

Многими авторами (Хаймс Д., Палмер А. С., Савиньон С., Канэйл М., Суэйн М., Федорова Л. Л., Тихомирова Е. В.) отмечается, что социолингвистическая компетенция представляет собой способность выбирать языковые средства в соответствии с ситуацией общения и правилами поведения в данном социуме.

Введение данной компетенции в теорию и практику преподавания иностранных языков явилось следствием развития социолингвистики – раздела языкознания, занимающегося проблемами связи языка и общества. Специалисты в этой области представили язык как многоуровневое образование, одним из естественных свойств которого является вариативность. Основным направлением социолингвистических исследований стало установление характера связи между социальными характеристиками коммуникантов и языковыми особенностями их речи. В результате были накоплены данные о вариантах языков, диалектов и акцентов, используемых разнообразными социумами.

Социолингвистика особенно интенсивно развивалась в англоязычном мире. Связано это с тем, что английский язык больше, чем другие, подвержен влиянию вариативности. Причинами тому является, во-первых, экспансия языка за пределы Соединенного Королевства, во-вторых, сохранение явной иерархии социальных слоев как в Великобритании, так и в других англоязычных странах.

Под акцентом в социолингвистике понимают особенности произношения, которые обусловлены происхождением и социальным статусом продуцента речи. Так, орфоэпическая норма британского варианта английского языка – Received Pronunciation – называется социолингвистами акцентом, потому что литературное произношение, как и любое другое (например, региональный акцент), несет информацию о социокультурном портрете говорящего.

Следует заметить, что представления англичан и других наций англоязычного мира о социально-классовом устройстве общества являются культурной лакуной для русскоязычных студентов. Несмотря на то, что современное западное общество заметно демократизировалось за последний век, исторически сложившиеся представления о социальных классах прочно держат позиции в менталитете британцев, англичан, австралийцев и др. В отличие от российского общества, где определение классовой принадлежности людей затруднительно даже для социологов, в англоязычных странах социальные классы имеют всем известные в данном обществе различия.

Многочисленные эксперименты подтверждают, что англичане обладают спо-

собностью практически безошибочно определять социокультурный статус коммуниканта: услышав речь незнакомца, они мысленно (произвольно и непроизвольно) помещают его на географической карте и социальной лестнице. Ключевым показателем социокультурного статуса в речи при этом служит акцент или диалект.

Диалектом в англоязычной социолингвистике зачастую называют не только диалекты в собственном смысле слова, то есть разновидность языка, используемую сельскими жителями (нелитературную форму языка), но и национальные и региональные варанты, которые являются разновидностями литературного языка. Таким образом, можно говорить о том, что диалекты английского языка затрагивают миллионы людей, живущих в Великобритании, США, Канаде, Австралии, Новой Зеландии, Южной Африке, Сингапуре и в других странах.

В картине мира носителей английского языка присутствуют стереотипные образы представителей различных классов, регионов и наций. Все эти стереотипы являются культурной лакуной для изучающих английский язык как иностранный. Между тем, в литературных произведениях и в кинематографе авторы часто апеллируют именно к этим стереотипам англофонов.

Для английского языка характерна как региональная, так и социальная вариативность. Доказательством этому служит описание социолингвистической ситуации в Великобритании. Население этой страны можно разделить на тех, кто владеет литературным английским языком, и на тех, кто им не владеет. Последние пользуются диалектом сельских жителей, отличающимся от литературного языка лексическим своеобразием и фонетическими особенностями – акцентом. При этом ошибочно полагать, что произносительными особенностями отличаются только носители сельских диалектов. Британцы, использующие литературный английский язык как средство повседневного общения, тоже говорят с акцентом [10].

В практике преподавания английского языка как иностранного в качестве эталона британского произношения используется так называемое «приобретенное произношение» (Received Pronunciation - RP). Речь, окрашенная этим видом произношения, используется не только в практике развития произносительных умений и навыков, но и при обучении аудированию. К сожалению, процесс обучения слуховой рецепции в языковом вузе протекает с привлечением исключительно аудиотекстов, начитанных дикторами с «приобретенным произношением», с другими разновидностями произношения, социально и регионально обусловленными, будущих лингвистов зачастую не знакомят.

Носители английского языка, чья речь характеризуется «приобретенным произношением», принадлежат к высшим слоям общества. Как отмечают социолингвисты (Hughes A., Trudgill P., Abercrombie D., Bailey R.), это такой же акцент, как и любой другой, так как RP, не обозначая региональную принадлежность говорящего, указывает на его привелигированное положение в обществе. В результате, акцент британца всегда указывает если не на региональную, то на социальную принадлежность. При этом, чем ниже социальный статус говорящего, тем ярче выражены региональные особенности его речи.

Таким образом, установки в отношении произносительных проявлений речи находят свое отражение в социальном престиже как важном социокультурном факторе (само)идентификации личности. В обществе со строго организованной социальной иерархией акцент и диалект индивида остаются таким же условным знаком, как одежда или этикет.

Кроме того, английский язык служит средством общения в различных странах и потому существует в виде различных

национальных вариантов. С точки зрения традиционной фонемной теории наиболее значительные и глубокие различия между двумя кодами – стилями, диалектами или языками – лежат на фонемном уровне. Отсюда следует, что различия в произношении представителей различных англоязычных стран, а значит и различных культур, являются более заметными, чем различия в используемом словаре или грамматике. Акцент, таким образом, служит маркером национальной принадлежности.

Акцент также может служить созданию художественного образа персонажей произведений, указывать на их принадлежность к определенным национальным, социальным и этническим общностям. Подобный прием, используемый писателями, драматургами и режиссерами, оказывает определенное воздействие на зрителя (читателя), основанное на стереотипах массового сознания по отношению к представителям других культур [2]. Отсюда следует, что способность идентифицировать говорящего с представителями определенных социокультурных общностей может быть необходимой для адекватного понимания иноязычного произведения.

Таким образом, в актах опосредованной коммуникации и в условиях, когда нет возможности узнать информацию о партнере по межкультурному общению, умение идентифицировать продуцента речи по акцентным и диалектным особенностям имеет важное значение. От успеха идентификации говорящего может зависеть эффективность взаимодействия на межкультурном уровне.

Социокультурные особенности партнера по межкультурной коммуникации могут проявляться в речи на всех уровнях языка. В этой связи, в монографии «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка» отмечается, что социолингвистическая компетенция включает способность распознавать языковые особенности человека на уровне лексики, грамматики, фонетики с целью получения его социокультурного портрета. Акцент, а также использование диалекта, могут достаточно много сказать о происхождении говорящего, его региональном и социальном статусе [5. С. 115]. Социолингвистическая компетенция, таким образом, представляет собой не только способность выбирать языковые средства, соответствующие ситуации общения, но и определять параметры коммуникативной ситуации, важным аспектом которой являются социокультурные характеристики коммуниканта.

Способность распознавать социокультурные особенности говорящего, анализируя его акцент и диалект, до настоящего времени не рассматривалась отечественными лингводидактами как важная составляющая социолингвистической, а значит и иноязычной коммуникативной компетенции. В то же время, одним из самых цитируемых определений социолингвистической компетенции в зарубежных источниках является дефиниция Бахмана Л., который указывал, что социолингвистическая компетенция - это чувствительность к акценту и диалекту [11. С.94]. Тем не менее, в отечественной теории обучения иностранным языкам сформировалось скептическое отношение к необходимости развития способности соотносить речевые характеристики с социокультурными параметрами коммуниканта [4, 7].

Объяснить эту тенденцию отечественных авторов можно тем фактом, что «основная культура обучающегося детермирирует первоочередные цели в обучении иностранному языку» [3. С. 199]. В России не-языковед часто неспособен определить, из какого региона его собеседник. Отсутствие практики распознавания региональной и социальной принадлежности коммуниканта по его произносительным особенностям, подобной той, что существует в Великобритании, является препятствием на пути осознания сути социолингвистической компетенции сту-

дентов - будущих лингвистов.

В результате, до настоящего времени не было предпринято попытки разработать методику, позволяющую формировать те аспекты социолингвистической компетенции, которые обеспечивают способность участника межкультурного общения оперировать акцентом и / или диалектом при восприятии речи иноязычного собеседника на слух.

Между тем, в межкультурной коммуникации участвуют не абстрактные индивиды, а личности, обладающие определенным социальным и культурным статусом, который определяет их роли в конкретном коммуникативном акте. Анализ речевого поведения позволяет получить информацию о партнере по межкультурному общению и спланировать коммуникативный акт наиболее эффективно.

Как акцент, так и диалект являются носителями информации об участнике межкультурной коммуникации. Сведения о национальной, этнической, региональной и социальной принадлежности выражены в речи имплицитно и передаются реципиенту устного сообщения при общении на английском языке. Узнавание в говорящем представителя той или иной культуры позволяет снизить лакунарность общения, так как дает возможность ответить на вопрос, с кем мы имеем дело.

Значимость этого аспекта подготовки отражена в программе по иностранному языку (направления: лингвистика, лингвистика и межкультурная коммуникация): среди требований к уровню владения языком значится, что выпускник должен уметь адекватно воспринимать личность говорящего на основе фонетических особенностей речи [6. С. 20].

Таким образом, особенность формирования социолингвистической компетенции у специалистов лингвистического профиля, будущих медиаторов культур, состоит в развитии способности распознавать акценты и диалекты изучаемого языка и соотносить их с группами людей, говорящих на этом языке: с нациями, народами, социальными классами и т.д.

Акценты и диалекты присутствуют преимущественно в устной речи, поэтому развитие социолингвистической компетенции в условиях обучения за пределами страны изучаемого языка целесообразно проводить с привлечением аудиотекстов, окрашенных акцентами и диалектными чертами. На протяжении обучения в языковом вузе целесообразно развивать умение аудирования таких текстов. Развитие способности строить социокультурный портрет участника межкультурной коммуникации возможно в ходе работы над слуховой рецепцией специально отобранных и организованных текстов в сочетании с упражнениями, нацеленными на развитие умения узнавать регионально и социально маркированные речевые единицы. Разработка соответствующей методики является в настоящий момент актуальной задачей.

Итак, целенаправленное развитие способности к межкультурной коммуникации остается важной проблемой современной лингводидактики. Одним из ключевых аспектов этой способности является формирование социолингвистической компетенции студентов языкового вуза. Данная компетенция необходима для успешного ориентирования в ситуации межкультурного общения. Для решения данной проблемы требуется, в первую очередь, пересмотр содержания подготовки студентов языкового вуза. Для создания соответсвующей методики формирования социолингвистической компетенции студентов языкового вуза средствами аудирования необходимо произвести отбор аудиотекстов, окрашенных акцентами и диалектами, организовать их в соответствии с принципами обучения иностранному языку, разработать эффективные упражнения. Такая методика должна быть разработана, в первую очередь, для языкового вуза, так как именно будущие лингвисты должны уметь выполнять функцию медиатора культур.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.

2. Ганус С. А. Британский и американский типы произнесения в актерской речи: На материале американского художественного фильма: Дис. ... канд. филолог. наук. – Москва, 2005. – 220 с.

3. Елизарова Г. В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: Дис. ... д-ра пед. наук. – СПб, 2001. – 371 с.

4. Манухина Ю. В. Формирование социолингвистической компетенции в процессе овладения формулами речевого этикета : Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2006. – 268 с.

5. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике.: Страсбург, 2005. – 247 с.

6. Программа практического курса первого иностранного языка. – М.: МГЛУ, 2000. – 74 с.

7. Синица Ю. А. Формирование социолингвистической компетенции в процессе обучения устному иноязычному общению студентов неязыковых вузов: В контексте национальной культуры Франции: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 337 с.

8. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков : Яз. вуз : Дис. ... д-ра пед. наук. – Москва, 1994. – 475 с.

9. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. – М.: Высшая школа, 1989. – 236 с.

10. Abercrombie D. Studies in Phonetics and Linguistics. – London: Oxford University Press, 1965. – 151 p.

11. Bachman L. Fundamental Considerations in Language Testing. – London: Oxford University Press, 1990. – 408 p.

МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

УДК 159.9
ББК 88.4

ПСИХОЛОГИЯ

ПРИОРИТЕТНЫЕ ЗАДАЧИ СЛУЖБЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. И. Метелькова

В статье представлены результаты исследования, в ходе которого проводился анализ деятельности Службы практической психологии образования в контексте решения приоритетных задач системы образования на долгосрочный период. Был осуществлен анализ материально-технической базы, кадрового потенциала, содержания и видов деятельности педагогов-психологов образовательных учреждений различных типов и видов во всех восьми федеральных округах Российской Федерации. Делается прогноз развития Службы практической психологии образования на среднесрочную перспективу и формулируются ее приоритетные задачи на долгосрочный период.

Ключевые слова
Служба практической психологии, приоритетные задачи, направления развития

С середины 80-х годов отечественная система образования стала развиваться в направлении демократизации: появилась вариативность образования, возникли инновационные движения. Системы образования быстро адаптировалась к принципиально новым социально-политическим условиям: развитие демократии, гражданского общества, рыночной экономики. В 1992 году был принят Закон «Об образовании», утвердивший принципы академической и экономической автономии учебных заведений, свободу выбора в системе образования. Вместе с тем, в полном объеме новые принципы организационно-экономического функционирования средней и высшей школы реализованы не были. В наибольшей степени указанные принципы удалось утвердить в системе высшего образования, что объяснялось влиянием и традициями академической независимости вузов, существенно меньше – в системе начального и среднего профессионального образования. Более того, непоследовательное осуществление реформ в системе образования в сочетании с сокращением объемов финансирования привели к формализации государственных гарантий в части общедоступности и бесплатности общего среднего образования. Произошла также структурная деформация образования (высокий уровень высшего инженерного образования, высшего профессионального образования в области естественных, точных наук и низ-

кий уровень начального и среднего профессионального образования), что привело к резкому падению культуры массового производства.

Модернизация институтов системы образования как инструментов социального развития определена Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р [1], в качестве одной из четырех приоритетных задач в контексте развития человеческого потенциала, наряду с обеспечением инновационного характера базового образования, созданием современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров и формированием механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг с участием потребителей.

Очень точно миссию Службы сформулировал Рубцов В. В. [2]. Согласно его определению Служба решает главную задачу психологического обеспечения образования – задачу эффективной защиты детства и социально ответственного введения растущего человека в социальные институты общества. Психологические проблемы возникают и должны найти своё решение в дидактике (процессах обучения), в принципах и приёмах воспитания, но главное – в современных наукоёмких развивающих технологиях сопровождения детства. Рубцов В.В. важнейшими формами сопровождения называет: защиту и поддержку ребенка, коррекцию отклонений на жизненном пути становящегося человека. При этом, достижение социальных эффектов является результатом комплексного психолого-педагогического обеспечения интеллектуального и нравственного развития ребёнка, интеграции в образовательном пространстве линий его культурного, профессионального и личностного развития, решения проблем обучения и развития ребёнка на основе активного взаимодействия с семьей, прогнозирования возможных рисков и реализации мероприятий по профилактике негативных социальных феноменов, которые могут возникнуть на этапе детства как результат педагогических ошибок и недоработок (ксенофобии, утраты толерантности, агрессии, асоциального поведения и др.). Вместе с тем, решение указанной задачи в контексте деятельности Службы практической психологии образования обеспечивается совокупностью всех форм профессиональной деятельности ее специалистов – педагогов-психологов образовательных учреждений, как профессионалов и граждан России, сознательно ориентированных на решение задач, стоящих перед системой образования и обществом в целом в данный исторический период.

В соответствии с упомянутой ранее Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [1] стратегическая цель государственной политики в области образования – повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина. В рамках реализации указанной цели, приоритетной задачей наряду с формированием механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг, обеспечением инновационного характера базового образования и созданием современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров определена задача модернизации институтов образования как инструментов социального развития, включающая:

· создание системы образовательных услуг, обеспечивающих раннее развитие детей независимо от

места их проживания, состояния здоровья, социального положения;

· создание образовательной среды, обеспечивающей доступность качественного образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья и их социализацию;

· создание системы выявления и поддержки одаренных детей и талантливой молодежи;

· создание инфраструктуры социальной мобильности обучающихся.

Модернизация системы образования становится основой динамичного экономического роста и социального развития общества, фактором благополучия граждан и безопасности страны и необходимым условием формирования инновационной экономики.

Анализ результатов всероссийского мониторинга Службы, проведенного Минобрнауки России совместно с МГППУ при участии органов государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования в 2008 г. [3] выявил следующее:

1) материально-техническая база Службы в части обеспечения профессиональной деятельности педагога-психолога образовательного учреждения (за исключением образовательных учреждений для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи) не позволяет ему эффективно решать поставленные задачи (у 41,1 % педагогов-психологов отсутствует отдельный кабинет для работы, у 28,9 % –отсутствуют необходимые психологические методики и инструментарий, у 37,9 % – нет компьютера и т. д.);

2) профессиональные задачи педагоги-психологи образовательных учреждений в основном пытаются решить в рамках осуществления психологической диагностики и консультирования; при этом, исключение таких видов профессиональных действий как психологическое проектирование, психологический мониторинг, психологическая экспертиза, работа в образовательном проекте существенно снижают эффективность работы педагога-психолога и в целом потенциал Службы как социального ресурса образования. (52,0% педагогов-психологов никогда не работали в образовательном проекте, 67,0% не участвовали в экспертизе образовательных программ и проектов, 38,5% педагогов-психологов образовательных учреждений не занимались проектированием индивидуальных образовательных траекторий).

4) сотрудничество педагогов-психологов образовательных учреждений со специалистами тех или иных учреждений в решении проблем ребенка, предполагающих такое взаимодействие, как ресурс используется незначительно (34,2% педагогов-психологов никогда не взаимодействуют со специалистами учреждений здравоохранения и органов управления образования, взаимодействие со специалистами других учреждений и ведомств еще ниже).

Анализ гендерных, возрастных, квалификационных и деятельностных характеристик педагогов-психологов системы образования в контексте решаемых ими профессиональных задач позволяет составить прогноз развития Службы с учетом целевых ориентиров развития системы образования на долгосрочную перспективу в случае сохранения выявленных тенденций.

К 2012 году в соответствии с Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года запланировано введение систем оплаты труда педагогического и административно-управленческого персонала образовательных учреждений, учитывающих качество и результативность их деятельности. Учитывая требование, изложенное в Концепции, о том, что в основу развития системы образования должны быть положены принципы проектной деятельности

(открытость образования к внешним запросам, применение проектных методов, адресность инструментов ресурсной поддержки и комплексный характер принимаемых решений) и выявленное неумение большей части педагогов-психологов работать в образовательном проекте, не использование ими ресурсов межведомственного взаимодействия и т.д. становятся объективной основой тенденции к снижению оплаты их труда в сравнении с другими специалистами образовательного учреждения и «вымыванию» педагогов-психологов из учреждений общего, дошкольного и дополнительного образования для детей. Эту тенденцию усилит перевод всех учреждений общего образования и не менее 50 процентов учреждений профессионального образования на нормативное подушевое финансирование.

В более выгодном положении окажутся педагоги-психологии образовательных учреждений для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи. Указанные учреждения также финансируются по нормативному принципу, но в отличие от учреждений общего образования он не привязан к количеству обучающихся, воспитанников. Более того, педагоги-психологи указанных учреждений существенно чаще работают в образовательных проектах на базе общеобразовательных учреждений, занимаются психологическим проектированием, экспертизой и мониторингом образовательных программ, проектов, условий и результатов образовательной деятельности, образовательной среды, индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся.

Анализ данных мониторинга, исследование нормативно-правовых документов, определяющих стратегию и направления развития отечественного образования на современном этапе, позволяет выделить следующие приоритетные задачи Службы в контексте модернизации институтов образования как инструментов социального развития:

на федеральном уровне

1) участие в разработке федеральных государственных образовательных стандартов и примерных образовательных программ, в том числе для лиц с ограниченными возможностями здоровья;

2) разработка предложений по следующим направлениям:

совершенствование процедуры проведения государственной итоговой аттестации,

формирование механизмов общественно-профессиональной экспертизы образовательных программ,

создание федеральной системы выявления и поддержки одаренных детей и талантливой молодежи;

3) разработка, экспертиза, реализация и мониторинг психолого-педагогических и психологических программ, проектов, методик, технологий (в том числе, методических рекомендаций по их внедрению) в сферах:

расширения возможностей обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в неспециализированных образовательных учреждениях;

выявления и поддержки одаренных детей и талантливой молодежи;

раннего развития детей (от 0 до 3-х лет);

социальной мобильности обучающихся;

культуры здорового и безопасного образа жизни, формирования соответствующих поведенческих стереотипов и оценки организации здоровьесберегающей деятельности в образовательных учреждениях;

4) разработка и реализация модульных программ профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации руководителей образовательных учреждений, педагогических работников (в том числе, в дистанционной форме) по следующим

направлениям:

психологические особенности обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в неспециализированных образовательных учреждениях;

психологические аспекты выявления и поддержки одаренных детей и талантливой молодежи;

психология раннего развития детей;

5) разработка обучающих психолого-педагогических программ и методических рекомендаций по работе с родителями по следующим направлениям:

психологическая подготовка детей и родителей к совместному обучению здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья в неспециализированных образовательных учреждениях;

психологические особенности и воспитание одаренных детей в семье;

психологические особенности и программы развития детей от 0 до 3-х лет;

роль родителей в профессиональном и личностном самоопределении ребенка, психологические аспекты выбора и реализации профессиональной карьеры;

культура здорового и безопасного образа жизни.

на региональном и муниципальном уровнях:

1) включение в региональные и муниципальные программы развития Службы практической психологии образования, в региональные и муниципальные программы развития образования в качестве приоритетных задач по оказанию качественной доступной комплексной многопрофильной психологической помощи детям, семьям и педагогам следующие:

создание системы психологического сопровождения детей раннего возраста (от 0 до 3-х лет); одаренных детей и талантливой молодежи; детей с ограниченными возможностями, обучающимися в неспециализированных образовательных учреждениях;

инфраструктуры психологической помощи обучающимся, воспитанникам в профессиональном и личностном самоопределении с целью повышениях их социальной мобильности;

создание системы психологической работы с обучающимися, воспитанниками, их родителями и педагогами по формированию у них мотивации к здоровому и безопасному образу жизни, присвоению соответствующих поведенческих стереотипов;

2) развитие сети образовательных учреждений для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, как базовых структурных подразделений Службы по оказанию комплексной многопрофильной психолого-педагогической и медико-социально-правовой помощи в системе образования, в том числе:

детям с ограниченными возможностями здоровья, обучающимся в неспециализированных образовательных учреждениях;

одаренным детям и талантливой молодежи;

детям с трудностям в обучении, поведении, развитии, профессиональном и личностном самоопределении;

родителям по вопросам обучения, воспитания и развития детей, включая раннее развитие детей;

а также по оказанию методической и практической помощи образовательным учреждениям дошкольного, общего, начального и среднего профессионального образования.

3) создание психологических центров (пунктов, консультаций) на базе учреждений общего и профессионального образования, осуществляющих профессиональную ориентацию, планирование и психологическое сопровождение реализации профессиональной карьеры обучающихся, воспитанников;

в образовательных учреждениях:

1) психологическое проектирование, психологическая экспертиза и психологический мониторинг образовательной среды, а также программ и проектов, обеспечивающих:

доступность качественного образования и успешную социализацию для лиц с ограниченными возможностями здоровья;

раннее выявление и психолого-педагогическую поддержку одаренных и талантливых обучающихся, включая, в том числе, работу с родителями и педагогами;

разработку и сопровождение индивидуальных образовательных траекторий обучающихся, воспитанников, профориентацию, планирование и сопровождение их профессиональной карьеры;

воспитание у обучающихся культуры здорового образа жизни и формирование соответствующих поведенческих стереотипов.

2) разработка психолого-педагогических программ раннего развития детей, создание развивающих групп кратковременного пребывания детей раннего возраста и организация психологических консультаций (консультационных пунктов) для их родителей (законных представителей): в дошкольных образовательных учреждениях, образовательных учреждениях для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, учреждениях дополнительного образования детей;

3) организация психологических консультаций (консультационных пунктов) для родителей (законных представителей) дошкольников, не посещающих дошкольные образовательные учреждения на базе дошкольных образовательных учреждений, образовательных учреждений для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, учреждений дополнительного образования детей;

4) создание и развитие служб в образовательных учреждениях различных типов и видов, оказывающих психологическую помощь детям в обучении, личностном и социальном самоопределении, выборе профессии, обучающих навыкам эффективного поведения на рынке труда и т. д.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р «О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» (вместе с «Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года»), Москва, ноябрь, 2008 г. – [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=90601;div=LAW;mb=LAW;opt=1; ts=5AE50B2B0465CC3A8DB8A7338B9CD366

2. Рубцов В. В.Современное психологическое образование: проблемы и перспективы // Сб. м-лов конф. «Психолог и общество: диалог о взаимодействии»,12 февр. 2008. – М., 2008. – 47 с.

3. Аналит. отчет по результатам Всероссийского мониторинга Службы практической психологии образования / В. В. Рубцов, Е. И. Метелькова [и др.]; отв. ред. Е. И. Метелькова ; Федерация психологов образования России. – М.: ФПО России, 2008. – 80 с.

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБЛАСТНОЙ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЙ ИНСТИТУТ, г. КОЛОМНА

УДК 37.013
ББК 74.00
Педагогика (История педагогики, Андрагогика)

О ПРОБЛЕМЕ ПЕРИОДИЗАЦИИ ГЕРМАНСКОЙ ИСТОРИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Т. В. Студеникина

В статье показано, что к проблеме периодизации в истории андрагогики обращались многие ученые. Одни из них считали, что представить периодизацию теории истории педагогики взрослых как «научно-исследовательскую процедуру» почти невозможно или чрезвычайно сложно; другие предлагали свои основания периодизации. Сегодня, когда андрагогика выделилась в самостоятельную науку, со своим предметом и объектом исследования, автор решил вновь вернуться к проблеме периодизации развития теории и практики в андрагогике на примере Германии. Им сделана попытка предложить периодизацию истории общего образования взрослых, то есть практики, и периодизацию истории педагогики взрослых, то есть теории, в Германии. С данной периодизацией, возможно, не согласятся другие исследователи. Но, применяя антитезный метод исследования, мы наверняка подвинемся вперёд в познании истины.

Ключевые слова
Периодизация, теория, история педагогики взрослых, андрагогика, ретроспектива, перспектива, музейная педагогика, кумулятивный характер развития науки, антитезный метод

Если рассматривать историю образования взрослых, в данном случае Германии, как отдельную научную систему, то закономерен вопрос о развитии и функционировании этой системы в различные исторические эпохи, то есть «… представить развитие системы в виде генетической лестницы, состоящей из ряда ступеней – этапов, в каждой из которых выявляется собственный ряд ступеней» [1. С. 6]. Как показывает научная практика, любой исторический опыт должен быть изучен, систематизирован и поделен на временные промежутки, или периоды. Периодизация заимствована в историю педагогики из истории, и под ней следует понимать «деление процессов развития на основные, качественно отличающиеся друг от друга периоды» [2. С. 15].

Необходимо иметь в виду, что речь идёт не просто об образовании взрослых, а об истории образования взрослых, то есть не учитывать исторические события, происходящие в стране и мире в определенный период развития образования взрослых как научной системы, невозможно. Так, например, история образования взрослых

в XIX веке демонстрирует однозначную вовлеченность их в общее политическое развитие, а после окончания Второй Мировой войны впервые в истории немецкого образования взрослых с 1945 года параллельно развивались две системы образования с различными идеологическими, экономическими и политическими условиями. Для системы образования взрослых ГДР характерна была централистическая структура и единая марксистко-ленинская ориентированность. Поэтому система дальнейшего образования в ГДР принципиально и структурно отличалась от системы образования взрослых в Западной Германии, которая «характеризовалась плюрализмом концепций и организаций, а также принципом субсидарности» [3. С. 25]. Таким образом, за исключением некоторых специфических фаз в развитии исторических процессов образования взрослых, в целом (по Й. Ольбриху) можно исходить из значительной идентичности эпох общей истории и истории образования взрослых. Хотя в связи с вопросом об исторических эпохах образования взрослых следует четко определиться, в каком объеме мы можем говорить о временном разграничении образования взрослых. Ведь, исходя из различных представлений об **определении** образования взрослых, диапазон временного соотнесения может простираться от эпохи Сократа (по Й. Ольбриху) или даже Конфуция (по П. В. Горностаеву), включая эпоху Реформации, рубеж XVIII – XIX веков, окончание Второй Мировой войны до воссоединения государства 1990 года. Но, опираясь на исследования ученых в этой области, а также реализовывая принцип научности, полагаться только на исторические эпохи и временные рамки в вопросе периодизации было бы не совсем правильно. Следует иметь в виду, что в любой стране с появлением практики обучения взрослых, возникает и её теория, которая даёт основу для развития науки андрагогики. П. В. Горностаев называет их (историю образования взрослых (т. е. практики – авт.) и историю педагогики взрослых (т.е. теории – авт.)) «два генетических ряда» [1. С. 6], так как они имеют тенденцию к одновременному развитию. История практики образования взрослых не стоит на месте, и теория постоянно развивается за счёт появления новых концепций, идей, взглядов, трактовок и возможности применения этих исторических феноменов к современной жизни.

Автор статьи сначала останавливается на проблеме периодизации истории образования взрослых (практики). Поэтому следует придерживаться того, что история образования взрослых тесно связана с политическим, социальным и духовно-культурным развитием общего хода истории. Чтобы приступить к периодизации истории общего образования взрослых в Германии, с научной точки зрения необходимо опираться на критерии, компоненты, признаки или, как в данном случае, на **определение** того, что нужно понимать под образованием взрослых. Обращаясь к классическому определению структурного плана образования в Германии от 1970 года, где образование взрослых понимается как «продолжение или возобновление направленных и структурированных процессов образования» [3. С. 22], можно определить границу начала истории образования взрослых, в связи общественными, антропологическими и дидактическими критериями. Так, на рубеже XVIII – XIX веков обнаруживаются первые учреждения для повышения квалификации молодых ремесленников, «которые позволяют обнаружить спланированные и структурированные формы дальнейшего образования» [3. С. 22]. Хотя формы практического образования взрослых сформировались только в начале XIX века, их предпосылки или, правильнее сказать, зачатки появились уже во второй половине 18-го века. «Здесь следует указать на воздействие Просвещения, про-

цессы демократизации и экономические изменения» [3. С. 23].

Следующий этап (по Й. Ольбриху), с 1800 г. по 1870 г., характеризуется движением от профессионального повышения квалификации через политическое образование рабочего класса к общему широкомасштабному внешкольному образованию взрослых. Германские исследователи считают, что в этом периоде влияние политической системы мешало систематическому, последовательному, организационному формированию образования взрослых.

Новый этап образования взрослых в Германии начинается с основания «общества распространения народного образования» и с образованием рейха в 1871 году. Ведущий представитель Веймарской эпохи образования взрослых Роберт фон Эрдберг в своем труде «Пятьдесят лет свободного народного образования» (1924) отмечает, что «говорить о свободном народном образовании можно только с конца семидесятых годов» [3. С. 23]. По его мнению, только с этого времени существовало «настоящее движение», которое произвело «национальную культуру», с введением всеобщего избирательного права. Период с 1871 г. по 1914 г. вошел в историю Германии как Вильгельмовская эра. И, хотя основным представителем народного образования в этот период явилась либеральная буржуазия, решающей вехой этой эпохи образования взрослых явилось как буржуазное образование взрослых, так и связанное с рабочим движением образование рабочего класса. Но необходимо отметить, что задачей буржуазного образования взрослых в этот период было преодоление посредством народного образования общественных и социальных противоречий и «создание основанного на образовании национального единения» [3. С. 23]. В противоположность этому обучение рабочего класса призывало к критическому рассмотрению политических и социальных противоречий «вильгельмовского общества», то есть образование должно было внести вклад в «социальную и культурную эмансипацию «четвертого сословия» [3. С. 23]. С такой характеристикой история общего образования взрослых вступает в новый период своего развития, который с исторической точки зрения связан с началом Первой Мировой войны и началом существования Веймарской республики.

Этот период (1914 г. - 1933 г.), по утверждению многих германских исследователей, характеризуется общей тенденцией демократического устройства государства. Фринц Борински в 1954 году пишет, что образование взрослых в эпоху Веймарской республики внесло вклад в демократизацию и явилось примером руководства для демократического развития образования взрослых в Германии после Второй Мировой войны. Представителями так называемого «первого поколения» (по П. Фаульштиху), были Вильгельм Вейтлинг, Фердинанд Лассаль, Роза Люксембург. Кстати, она явилась первой, кто стал зарабатывать себе на жизнь как «учитель для взрослых»; Гертруда Гермес – первая женщина, основной профессией которой было обучение взрослых. Их идеи опирались на перспективы социализма, а адресатом являлся пролетариат, основополагающей была марксистская теория. Именно в Веймарскую эпоху образование взрослых внесло значительный вклад в развитие дидактики и методики обучения. «Начинается радикальная теоретическая, институциональная и организационная переориентация, которую можно охарактеризовать как всеобъемлющее новое начинание» [3. С. 24].

Следующий период образования взрослых начинается в эпоху национализма. Считается, что этот период долгое время оставался «белым пятном» в исторических исследованиях, так как не была определена точная роль и оценка этого корот-

кого и противоречивого этапа в истории образования взрослых (по Файдель - Мерцу). Националистическая система предприняла попытку полностью подчинить образование взрослых в институционально-организационном плане националистической идеологии, национал-социалистическому государству и партии. По мнению ученых, эта картина «неясного» основывается на его непонятном причислении то ли к государственным организациям и партии, а также их подразделениям, то ли к обществу немецких общин.

Завершающий этап в периодизации истории образования взрослых это временной промежуток с 1945 г. по 1990 г., в исследовании он рассматривается (по Зиберту) как «широкомасштабная единица» [3. С. 24]. Речь идет «о восстановлении, а также организационно-институциональном и теоретическом обосновании образования взрослых, которое можно рассматривать как завершенное» [3. С. 24]. Согласно исследованиям германским ученых, этот период можно считать самым продолжительным, важным и плодотворным для развития теории образования взрослых. Он связан, в частности, с изменением парадигмы в теории и исследовании образования взрослых, поэтому может быть охарактеризован отдельными фазами. Одна из них объясняется так называемым **реалистическим поворотом,** явившимся разграничительной линией в данном периоде истории образования взрослых. В 1966 году Вили Стржелевич, Вольфган Шуленберг и Ганс-Дитрих Раапке, отвечая на изменившуюся парадигму в теории образования взрослых, суть которой состояло в том, что педагогическое исследование понималось как исследования действия (по Й. Ольбриху), создали многоэтапный труд под названием «Образование и общественное сознание». Он известен также как гёттингенское исследование, в котором большое значение имели два результата: во-первых, повышение профессиональной квалификации стало важным образовательным мотивом в сфере образования взрослых; во-вторых, исследование показало, что готовность к дальнейшему образованию в значительной степени зависит от уровня школьного образования. Это означало, что теперь можно было привлечь к образованию взрослых широкие слои населения. Результаты эмпирических исследований, которые проводились в основном в Лейпциге, опубликованы в 1966 году в диссертации Эрдманна Харке на тему «Педагогические и психологические проблемы образования взрослых». Научные поиски лейпцигского психолога Ганса Лёве, изложенные в «Введении в психологию образования взрослого населения» в 1970 г., поставили под сомнение общепринятые биологические объяснения снижающейся с возрастом способности и готовности к образованию. В частности, Лёве доказал, что на способность образования в зрелом возрасте значительное влияние оказывают социокультурные факторы. По его мнению, «определяющими для приобретения и развития способности к образованию и мотивации образования являются общественно-культурный учебный климат и постоянная учебная деятельность отдельного индивида после периода молодости» [3. С. 357]. Необходимо также отметить, что фаза с 1970 по 1990 гг. в общем периоде истории образования взрослых 1945 – 1990 гг., не может быть рассмотрена как (по Зиберту) «широкомасштабная единица», так как эта фаза рассматривалась больше в систематическом, чем в историческом аспекте, под углом зрения «настоящего», а не «прошлого». Более того, нет единых критериев оценки (по Никлауссу, 1982), чтобы ответить, было ли послевоенное время эпохой «реставрации» или «создания нового».

Таким образом, в качестве основы для обсуждения можно было бы предложить

следующую схему периодизации истории практики образования взрослых в Германии:

· появление и развитие учреждений повышения квалификации для молодых ремесленников (конец XVIII начало XIX века);

· становление внешкольных учреждений по политическому образованию рабочего класса (1800 г. – 1870 г.);

· основание «общества распространения народного образования», появление в Берлине (1902 г.) первого свободного университета, создания общества (1888 г.) по распространению научных знаний среди широких слоёв населения «Урания» (1871 г. – 1914 г.);

· учреждение городских домов для вечерних общеобразовательных курсов, профсоюзных объединений по образованию рабочего класса, отдела образования Немецкого объединения рабочих-металлистов, развитие деятельности народных университетов (1914 г. – 1933 г.);

· создание национал-социалистических организаций, таких, как «Гитлерюгенд» и форм национал-социалистического элитного образования, например, школы для избранных «Напола» и «школы Адольфа Гитлера» (1933 г. – 1945 г.);

· возобновление деятельности народных университетов, учреждение курсов по повышению квалификации труда, основание «немецкого рабочего сообщества «Работа и жизнь» в Кёнигштайне в 1951 г. (1945 г. – 1990 г.);

· развитие деятельности народных университетов, курсов по повышению квалификации труда, создание женских университетов, например, им. Вирджинии Вульф (1990 г. – по настоящее время).

Как уже было отмечено, с появлением практики обучения взрослых возникает и её теория. И хотя в своём развитии они постоянно взаимодействуют, но «каждый компонент развивается относительно самостоятельно и может иметь свою периодизацию» [1. С. 6]. Несомненно, что оба эти компонента зависят от исторического рубежа, коим в истории Германии может считаться Вторая Мировая война. По нашему убеждению, данный исторический рубеж может считаться классическим примером, когда практика обучения развивалась (появление школ для избранных «Напола» и т. д.), а педагогика взрослых или андрагогика с её важнейшей частью – теорией общего образования взрослых - свёртывалась, так как тотальная националистическая идеология препятствовала появлению новых концепций и новых трактовок истекшего отрезка времени.

Периодизация развития теории общего образования взрослых может быть представлена следующей схемой:

· конец XVIII начало XIX века – зарождение педагогической мысли в области общего образования взрослых;

· 1800 г. – 1870 г. – зарождение теории общего образования взрослых в рамках внешкольного образования;

· 1871 г. – 1914 г. – разностороння разработка теории общего образования взрослых;

· 1914 г. – 1933 г. – развитие политико-антропологического, дидактико- методического и общественно-идеологического основания теории общего образования взрослых;

· 1933 г. – 1945 г. – тотальное распространение национал-социалистической идеологии;

· 1945 г. – 1990 г. – 1) изучение методических вопросов и неформальных учреждений (музеев, библиотек), связанных с обучением взрослого населения и молодёжи (1945 - 1965); 2) реалистический поворот или гёттингенское исследование (1966 г. – 1990 г.);

· 1990 г. – 2010 г. – расширение исследований теории общего образования взрослых вследствие существования двух стран с полярными идеологиями.

Если периодизация практики общего образования взрослых с научной точки зрения опирается на определение струк-

турного плана образования Германии от 1970 года, то периодизация развития теории общего образования взрослых тоже должна иметь под собой научную основу. П. В. Горностаев называет комплекс признаков, характерных для периодизации развития теории общего образования взрослых:

· «изменения в идеологической направленности исследований;

· изменения в определении места и роли теории общего образования взрослых в системе педагогических наук;

· изменения научного уровня исследований и характера решаемых задач;

· изменения в методах исследования;

· изменения в масштабах исследовательской работы, внешними признаками которых является функционирование научных учреждений и количество научных публикаций;

· изменения в организации исследовательской работы;

· изменения в связях со смежными и другими науками;

· изменения в связи теории с практикой» [1. С. 7].

Данные признаки были определены для периодизации отечественной истории образования взрослых. Но, обратимся к словам Льва Оршанского: «Судьбы русского просвещения уже очень давно связаны тесно и многосторонне с немецкой культурой… Попытка разобраться в очередном вопросе часто нам не удается – оказывается, что родина нашей якобы русской, болезни – Германия» [4. С. 3]. Таким образом, смеем предположить, что некоторые из вышеуказанных признаков характерны и для периодизации развития теории образования взрослых в Германии. Так, например, признак изменения в идеологической направленности исследований (по П. В. Горностаеву) неоднократно можно проследить в нескольких периодах, особенно в период тотального распространения национал-социалистической идеологии. А в признаке изменения в определении места и роли теории общего образования взрослых в системе педагогических наук (по П. В. Горностаеву), развитие теории образования взрослых в Германии играет далеко не последнюю роль. Образование взрослых, будучи одной из подсистем в образовательном процессе, выделилось в прошлом столетии как нечто дополнительное к образованию подрастающего поколения. Учёные в данной области утверждают, что такое отношение к этому виду образования просуществовало до 60-х годов XX века, но затем картина стала существенно меняться. И уже в конце XX века «образование взрослых во всем мире стало играть ведущую роль в образовательной сфере… сформировались новые принципы обучения, возникла и динамично развивается новая наука об обучении взрослых – андрагогика» [6. С. 3], которая выделилась в особую отрасль педагогической науки. Так, ее становление ученые относят к периоду научно-технической революции второй половины XX века, когда расширилась сфера формального и неформального образования взрослых.

Интересен тот факт, что впервые термин *андрагогика* для названия особого раздела педагогики применил немецкий историк эпохи просвещения К. Капп в своей книге в 1883 году о педагогических взглядах Платона. Но необходимо иметь в виду, что другой немецкий философ, педагог И. Ф. Гербарт, выступал против выделения андрагогики как отдельной научной отрасли педагогического познания, усматривая в этом опасность «узаконения вечного несовершеннолетия». Но, как отмечено Р. А. Исламшиным и В. Ф. Габдулхаковым в книге «Андрагогика: историко-педагогический процесс и языковая личность XXI века», уже в конце XIX века феномен образование взрослых был признан в педагогической теории независимо от терминологического оформления. В ФРГ значительными исследованиями в этой области считаются труды

Х. Г. Гротхоффа, Ф. Пеггелера, И. Вирта и других немецких ученых. В отечественной педагогике взрослых этот термин был впервые употреблен профессором духовной академии М. А. Олесницким. В польской науке термин «андрагогика» впервые ввела и употребила Хелена Радлинская.

В наши дни все больше растёт список исследователей в этой области как у нас, так и за рубежом. Это, прежде всего, американский ученый М. Ш. Ноулз и его труд «Современная практика образования взрослых», в котором заложены основы стройной и законченной научной системы обучения взрослых как самостоятельной науки; югославский ученый Д. Савичевич, немецкий профессор Ф. Пёггелер, швейцарский теоретик Г. Хансельман, польский учёный Ф. Урбанчик. Последний из них так определяет предмет дидактики взрослых: «Предметом дидактики взрослых является не только процесс обучения взрослых людей, но и вообще любой процесс интеллектуального воздействия на взрослого человека, если только этот процесс более или менее осмысленно задуман и организован и его целью является сообщение или усовершенствование умственных способностей взрослого человека» [4. С. 12]. Из отечественных ученых это Б. М. Бим-Бад, С. Г. Вершловский, С. И. Змеёв и др.

И ещё один признак развития германской теории общего образования взрослых является весьма существенным. Это изменения в связях со смежными и другими науками (по П. В. Горностаеву). Не секрет, что сегодня научно-теоретическая база андрагогики во всем мире шагнула далеко вперед. Теоретики данной области различают уже общую и сравнительную андрагогику, а также частные андрагогики: производственную, военную, геронтологическую и другие. Наряду с этими видами андрагогики хотелось бы отметить музейную педагогику, которая является интегративной областью андрагогики.

Появление и развитие музейной педагогики также имеет отношение к нашей теме, так как её родиной является Германия. И связана она с именами профессора Мюнхенского университета К. Фолля и директора Гамбургской Кунстхале А. Лихтварка. В 1913 году в Маннгейме на конференции «Музей как образовательное и воспитательное учреждение» А. Лихтварк в своем докладе отметил: «К университетам, появление которых относится к средним векам, и к академиям, появившимся в эпоху абсолютизма, XIX век присоединил новое высшее воспитательно-образовательное учреждение – музей» [8. С. 27]. Таким образом, опираясь на исследования Т. П. Мышевой о музейной педагогике, которая писала, что А. Лихтварк был первым, кто сформулировал идеи об образовательном назначении музея, можно также утверждать, что А. Лихтварк заложил основы развития музеев как культурных учреждений образования для взрослых, то есть осветил деятельность музея как одно из направлений развития андрагогики в Германии. Далее в своем докладе он отмечает: «… музеи открыты для всех, задающиеся целью служить всем и не признающие никаких различий и разделений, являются выражением демократического разума» [8. С. 28]. В Германии основополагающие идеи музейной педагогики связаны с именами Г. Кершенштейнера, А.Рейхвена, И. Г. Фройденталя. Как установила Е. Б. Медведева, Г. Фройденталь впервые употребил этот термин в своей книге «Музей – образование – школа» в 1931 году.

Один из важных признаков в развитии теории общего образования взрослых - это связь теории с практикой. В свете этого признака необходимо иметь в виду, что историю образования взрослых с 1945 г. до настоящего времени (по Й. Ольбриху) следует рассматривать как часть системы воспитания, которая «под влиянием различных общественных, образовательно-политических и экономических импульсов

превратилась в самостоятельную систему» [3. С. 305]. О том, что данная социальная система влияла на политическую или экономическую, нам свидетельствует разработанная в теории образования взрослых категория «образование на протяжении всей жизни». Эта категория вошла в политические и экономические представления и решения. А взятая из педагогики взрослых концепция «образование с ответственностью перед собой» была применена на практике, в частности, в производственном повышении квалификации.

Установить периодизацию истории общего образования взрослых в Германии или «представить развитие системы в виде генетической лестницы, состоящей из ряда ступеней» [1. С. 6] – вот что является главной задачей данной статьи. Изучая данную проблему, мы пришли к выводу, что научная периодизация общего образования взрослых любой страны не только играет огромную роль для развития теории, но и, что немаловажно, затрагивает практическую образовательную работу. Так, изучив опыт образования взрослых предыдущих периодов, германские ученые создают труд, который был положен в основу реалистического подхода. Перечисленный выше комплекс признаков, лежащих в основе периодизации отечественной теории общего образования взрослых, тоже характерен и для германской периодизации теории образования взрослых.

К проблеме периодизации в истории педагогики, а в особенности периодизации развития теории, нередко обращались ученые. Многие из них считали, что представить периодизацию развития теории в истории педагогики взрослых как «научно-исследовательскую процедуру» (по Н. В. Назарову) очень сложно. Это было отмечено и у П.В . Горностаева в статье «О периодизации отечественной истории общего образования взрослых»: «Можно ли выделить какие-либо постоянные критерии периодизации, как для развития практики общего образования взрослых, так и для развития теории? Такая попытка в отношении детской школы и общей педагогики не увенчалась успехом. Не представляется возможным найти твердые постоянные критерии и для истории образования взрослых» [1. С. 7]. Позже ту же мысль развил Н. В. Назаров в статье «Проблема периодизации истории педагогики». Он говорит о рассмотрении педагогического явления, которое, «изменяясь в разные исторические периоды, все же характерно для каждого из них» [2. С. 17]. В качестве примера Н. В. Назаров показывает, что трудность выбора педагогического явления не позволила «построить по единому плану все книги «Очерков» развития педагогической мысли народов СССР» [2. С. 17]. А академик З. И. Равкин утверждал, что историко-педагогический процесс един; но тогда «значит ли это, что он всегда подчинен социально-политическому ходу всемирной истории?» [2. С. 16]. Такие опасения были не случайны, так как история педагогики не существует как отдельная наука и предмет исследования истории педагогики «пока точно не определен» [2. С. 17]. Сегодня, когда андрагогика выделилась в самостоятельную науку, со своим предметом и объектом исследования, автор решил вновь вернуться к проблеме периодизации развития теории и истории образования взрослых. Предложенная в статье периодизация практики образования взрослых и периодизация теории образования взрослых в Германии, возможно, и несовершенна, и будет неудивительным, что с данными периодизациями кто-то не согласиться. Но последнее как раз укладывается в картину научного мира и реализацию эвристической функции проблемного историко-педагогического исследования, которая заложена, например в антитезном методе исследования (П. В. Горностаев). Таким образом, мы считаем целесообразным построение различных

периодизаций по разным критериям и основаниям, так как «составление,… и последующее сравнение таких периодизаций становится методом выявления реального состояния истории педагогики как науки» [2. С. 17].

Ещё одну важную, на наш взгляд, мысль, хотелось бы отметить в настоящей статье. Научными притязаниями автора является последний период в периодизации развития теории общего образования взрослых в Германии. Это 1990 – 2010 гг. – расширение исследований теории общего образования взрослых вследствие существования двух стран с полярными идеология. Мы считаем, что для выявления закономерностей развития теории общего образования взрослых, исследование данного периода является наиболее перспективным, так как именно в этот период происходит осмысление развития двух педагогических систем, которые обслуживают один исторически сложившийся этнос, но разделённый на две страны: ГДР и ФРГ.

Выбор для основательного изучения одного кого-либо периода не означает полного отбрасывания прошлого и последующего. В них, т. е. в ретроспективе и перспективе, отбираются и анализируются так называемые «опорные точки» и наиболее заметные педагогические факты и явления. При этом «хронологические рамки … как бы раздвигаются, развитие педагогических идей прослеживается от их возникновения до высшего этапа зрелости» [8. С. 17]. Эта мысль красной нитью проходит в трудах многих философов, в научных работах отечественных и зарубежных учёных, политиков. Так, Д. Бернал считал, что наука имеет «кумулятивный характер», академик В. И. Вернадский говорил, чтобы «провидеть будущее», нужно «с глубочайшим волнением» присматриваться к тому, что происходит в настоящий момент, Ф. Ницше ожидал от истории, что «она не будет нужна как избалованный бездельник в саду знаний… то есть, она нужна нам для жизни и для деяний» [3. С. 14]. В. И. Ленин отмечал, что правильно подойти к любому вопросу можно «лишь бросив исторический взгляд на всё развитие его в целом» [Полн. собр. соч., Т. 39. С. 68].

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Горностаев П. В. О периодизации отечественной истории общего образования взрослых // Методологические основы педагогики взрослых/ Под ред. А. В. Даринского и Ю. Н. Кулюткина. – Л.: НИИООВ АПН СССР, 1972. – С. 6-9.

2. Назаров Н. В. Проблема периодизации истории педагогики // Проблемы истории педагогики и современность. – Горно-Алтайск: Барнаул: БГПИ, 1991. – С. 15-17.

3. Olbrich J.: *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland.* – Bonn : Bandeszentrale fьr politische Bildung, 2001. – 447 s.

4. Соломоник А. Б. Об определении предмета дидактики взрослых // Методологические основы педагогики взрослых / Под ред. А. В. Даринского и Ю. Н. Кулюткина. – Л.: НИИООВ АПН СССР, 1972. – С. 12-14.

5. Гурлит Людвиг. О воспитании. – СПб: Школа и жизнь, 1911. – 170 с.

6. Змеёв С. И. Становление андрагогики: Дис. … д-ра пед. наук. – М., 2002.

7. Мышева Т. П. Музейная педагогика в современном социокультурном образовательном контексте: Дис. … канд. пед. наук – Таганрог, 2007.

8. Горностаев П. В. Методологические вопросы проблемного историко-педагогического исследования // Проблемы истории педагогики и современность. – Горно-Алтайск; Барнаул: БГПИ, 1991. – С. 11-14.

ДАЛЬНЕВОСТОЧНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ПУТЕЙ СООБЩЕНИЯ, г. ХАБАРОВСК

УДК 159.98:378.091.212:656.2
ББК 88.4
Психология труда

ПСИХОЛОГИЯ

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ И СПЕЦИАЛИСТОВ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТРАНСПОРТА

Е. А. Федулкина

В статье автор рассматривает теоретические подходы к изучению профессиональных представлений. Приводит экспериментальные данные сравнительного анализа профессиональных представлений среди студентов железнодорожных специальностей и специалистов – энергодиспетчеров железнодорожной отрасли.

Ключевые слова
Профессиональные представления, профессионал, профессиональное становление

Становление личности профессионала успешно осуществляется лишь в том случае, если в процессе обучения формируется система адекватных профессиональных представлений, участвующих в формировании жизненных планов личности, организующих и направляющих ее активность, придающих ей качественное своеобразие, неповторимый индивидуальный и социальный облик. Профессиональные представления определяют особенности движения человека в профессии и возможности его личностной и профессиональной самореализации. Адекватные представления о профессии являются необходимым условием сознательного выбора трудовой деятельности, и как следствие, успешной профессиональной деятельности.

В настоящее время в науке еще нет точного определения понятия «профессиональные представления», их, условно говоря, локализации, и роли в жизни и развитии личности, как субъекта профессиональной деятельности. Многие авторы, оперируя этим понятием, зачастую наделяют его разными значениями, и, к сожалению, не вдаются в природу этого образования.

В связи с этим возникает ряд закономерных вопросов к этой области исследований: «как происходит процесс формирования профессиональных представлений?»; «на каком этапе профессионального развития происходит их образование?»; «могут ли профессиональные представления служить своеобразным анализом адекватности и качественности процесса профессионализации субъекта труда?».

Условно, в профессиональном представлении выделяют три взаимообусловленных структурных компонента:

· Представление о профессии и личности профессионала, т. е. определенный социальный эталон профессионала, обоб-

щенный образ той или иной специальности, отображенный субъектом и дополненный его собственными впечатлениями о данной профессии;

· Представление о себе как будущем профессионале, этот компонент включает в себя «образ я», соотносящийся с данной специальностью и трансформированный на ее основе;

· Представление о возможном профессиональном будущем, это образ вероятного будущего, связанный с прогнозируемым социальным положением и возможностью личностно-профессионального роста (Е. А. Семенова) [3].

Такое выделение представляется нам недостаточно полным, и не объясняющим, природу профессиональных представлений, а также порождающим некоторые вопросы, например, на основании чего, представление о себе как будущем профессионале разделили с представление о возможном профессиональном будущем. Уточнение составляющих структурных элементов профессиональных представлений является одной из целей нашего исследования.

Теоретический анализ подходов к изучению представлений позволил найти некоторые предпосылки, позволяющие проследить место и роль профессиональных представлений в жизни человека как субъекта профессиональной деятельности.

Ананьев Б. Г. в своих исследованиях говорил о системном характере организации представлений в сознании человека, определяемый сложными взаимодействиями между отдельными его компонентами. Структурной характеристикой представлений является единство информативных и смысловых составляющих как на уровне индивидуального, так и общественного сознания. Представления в виде первичного образа-цели управляют учебной, профессиональной и любой другой деятельностью и, таким образом, влияют на основное качественное содержание знаний, умений и навыков.

С. Л. Рубинштейн определяет представления как «изменчивое динамическое образование, каждый раз при определенных условиях вновь создающее и отражающее сложную жизнь личности». Характерным для этого психического феномена являются наглядность, фрагментарность и обобщенность. В представления включаются некоторые переменные, что дает возможность отражать окружающее схематично, в более обобщенной форме.

В. В. Петухов (1984), изучая мыслительные представления, пишет, что следует различать представления о мире (поверхностные структуры, в которых уже соединяются антиципация, обобщенность и чувственность, происходит селекция неслучайных признаков) и представление мира (более ранняя в генетическом плане, связанная с аффективным переживаниями глубинная ядерная структура). Ученый подчеркивает, что в наш образ мира входят понятия, не только не раскрываемые чувственно, но и не приобретенные как составляющие индивидуального опыта (в ходе индивидуальной деятельности).

В статьях Е. Ю. Артемьевой, Ю. К. Стрелкова и В. П. Серкина (1983, 1991) на основании тезиса о том, что следы деятельностей образуют устойчивые внемодальные системы (субъективные семантики) представления могут являться одновременно и модальным перцептивным миром, регулируемым более глубокими слоями: семантическим слоем и ядерными структурами: «…Перцептивный мир модален, как и образы восприятия, но он является одновременно и представлением (до окончания акта восприятия, достраивание образа восприятия), регулируемым более глубокими слоями.

Семантический слой является переходным между поверхностными и ядерными структурами. Семантический мир не амодален, но, в отличие от перцептивного мира, целостен.

Глубинный слоя (ядерный) амодален. Составляющими ядерного слоя являются

личностные смыслы…» [2. С. 90-96].

В качестве теоретической базы нашего исследования мы взяли вышеуказанную трехслойную модель структуры образа мира, где сами представления, как и все образы актуального восприятия, являются составляющими перцептивного мира.

Интересно узнать механизм психической регуляции деятельности не только на сенсорно-перцептивном и речемыслительном уровне, но и на уровне представлений, как феномена отражения предметной реальности.

В своем исследовании мы предположили, что профессиональные представления студентов и профессионалов будут различны не только по качественной, но и количественной характеристике. Это предположение, может показаться не нуждающимся в подтверждении, поскольку «перцептивные миры новичка и мастера различны, т. к. перцептивные миры формируются в опыте» (Стрелков Ю. К., 1997), но обнаружение этих различий на раннем этапе, этапе овладения профессией, дает возможность управлять процессом развития субъекта труда. Особую актуальность этому придают поиски методов корректного, и вместе с тем качественного анализа деятельности участников образовательного процесса при подготовке будущих специалистов.

В исследованиях установлено, что в связи с универсальной функцией образа в регуляторных процессах вполне очевидна его роль в обеспечении эффективности и надежности деятельности, которая связана как с особенностями формирования и функционирования психического образа в конкретных условиях деятельности, так и с корригирующей функцией образа в проблемных ситуациях. (Завалова и др., 1986) [1. С. 13-29].

При описании объектов, значений и систем значений из многих специальных предметных областей было доказано, что трехфакторное пространство описания ОСА (оценка, сила, активность) является либо недостаточным для дифференциации значений, либо вообще не предоставляет возможности дифференциации по значимым существенным параметрам описания. В связи с этим нами был выбран метод субъективной семантики и психосемантики Специализированный Семантический Дифференциал (ССД), который позволит нам измерить два структурных компонента профессиональных представлений.

Специализированный СД для оценки профессии и профессионала направлен на изучение представления о профессии железнодорожник, и представление о личности профессионала, работающего в железнодорожной отрасли.

Специализированный СД для оценки работы, позволит измерить представления о работе железнодорожника, его профессиональной деятельности, ограниченной рамками специализации. Стоит отметить, что представления о работе, не входят, в предложенную ранее структуру профессиональных представлений.

Обработка результатов эксперимента включала в себя сравнение профилей оценки; выделение групповых универсалий оценки; качественный анализ универсалий оценки, а также сопоставление и качественный анализ оценки разных групп испытуемых.

В экспериментальном исследовании приняли участие 162 человека, объединенных одним типом профессии «человек-техника», из них 108 человек – студенты железнодорожных специальностей (Хабаровский техникум железнодорожного транспорта, 3 курс, все специальности), 25 молодых специалистов и 29 профессионалов со значительным стажем работы Дальневосточного отделения железной дороги ОАО «РЖД».

В статье мы приведем сравнительный анализ профессиональных представлений профессионалов со стажем, специалистов - энергодиспетчеров и группы студентов, обучающихся на специальности «Энерго-

снабжение на железнодорожном транспорте». Такое разделение, основанное на специализации, позволит качественно рассмотреть полученный материал.

Рассматривая семантическое оценивание как измерение, и, соответственно, семантическую оценку как координату опыта, Е. Ю. Артемьева назвала совокупности устойчивых сходных оценок семантическими универсалиями. В нашем случае, это список выделенных для данного стимула координат (того или иного профессионального представления), одинаково оцениваемых значимым большинством однородной группы испытуемых. Обработка результатов сводится к выбору признаков оцениваемого объекта, которые названы не менее чем 75% испытуемых (для группы не менее 25 человек). Совокупность таких признаков является семантической универсалией оцениваемого объекта. Семантическая универсалия оценивается лишь качественно [2. С. 257].

Данные представлены в сравнительных таблицах, где указаны характеристики и их вес (знаки плюс и минус обозначают края шкалы). Все характеристики были расположены в таблице по степени убывания веса, т. е. самые значимые характеристики имеют больший вес. Наиболее согласованные по группе контрастные (сильные) оценки будут сдвинуты к концам всего диапазона оценок. Величина интервала (размах) среднегрупповых оценок по всем шкалам служит косвенным показателем групповой сплоченности оценивания. Например, если испытуемые оценивают стимул, используя полярные значения, то размах интервала оценивания будет близок к 7 (от -3 до +3). Если же разные испытуемые приписывают стимулу то положительную, то отрицательную оценку, средняя оценка приближается к нулевой, размах интервала оценивания уменьшается.

Важно отметить инструкцию к бланку заполнения ССД: «Оцените, пожалуйста, Ваше представление о_____ следующим образом. Перед Вами список попарно сгруппированных прилагательных, выражающих качественно противоположные характеристики оцениваемого понятия. Обведите в кружок цифру /из ряда 3210123/, которая, по Вашему мнению, наиболее точно определяет степень выраженности данной конкретной характеристики у_____, при условии, что 0-качество не выражено; 1-слабо выражено; 2-средне выражено; 3-сильно выражено».

Как видно из **таблицы 1**, в группе специалистов и в группе студентов, при оценивании представления о работе железнодорожника, диапазон составил от +2,88 до – 2,98 и от +2,53 до -2,79, соответственно.

Даже при сравнении диапазонов оценивания стимулов двух групп виден сам характер оценивания, так, испытуемые «специалисты» считают, что характеристики «связанная с людьми» и «высоко ответственная» сильно выражены в работе железнодорожника. Испытуемые «студенты», напротив, не были так смелы при оценивании представления о работе железнодорожника, крайних оценок не наблюдается. Студенты, делают вывод, что работа железнодорожника «легальная» и «долговременная». Эти наиболее значимые представления о работе, возможно, отражают возлагаемые надежды на то, что будущая работа принесет стабильность, т. е. ценность постоянства и, в этом контексте, законности важна для студентов. Интересно отметить, что характеристика «связанная с людьми», вообще не встречается в списке стимулов, отмеченных студентами. Наряду со специалистами студенты дали высокое оценивание стимулам «высокоответственная», «ответственная», и «квалифицированная». Характеристики, попавшие в список студентов, и не попавшие в список специалистов: «высокооплачиваемая», «выгодная», «результативная», «перспективная», оцениваются нами как своеобразные ожидания от будущей работы.

Таблица 1

«Представления специалистов – о работе»		«Представления студентов – о работе»
Связанная с людьми (2,88)	1	**Легальная (2,53)**
Легальная (2,77)	2	Постоянная (2,32)
Постоянная (2,62)	3	Технологичная (2,11)
Настоящая(2,59)	4	**Долговременная (-2,79)**
Техническая (2,50)	5	**Высоко ответственная (-2,79)**
Стабильная (2,35)	6	Квалифицированная (-2,68)
Высокоответственная(-2,92)	7	Ответственная (-2,63)
Профессиональная (-2,88)	8	Хорошая (-2,58)
Квалифицированная (-2,77)	9	Официальная (-2,53)
Официальная (-2,77)	10	Результативная (-2,47)
Ответственная (-2,65)	11	Перспективная (-2,47)
Сложная (-2,65)	12	Интересная (-2,47)
Обязательная (-2,58)	13	Выгодная (-2,42)
Напряженная (-2,54)	14	Высокооплачиваемая (-2,37)
Осмысленная (-2,54)	15	Сложная (-2,37)
Долговременная (-2,46)	16	Осмысленная (-2,32)
Вредная для здоровья (-2,42)	17	Востребованная (-2,26)
Востребованная (-2,38)	18	Коллективная (-2,26)
Активная (-2,35)	19	

В отличие от студентов, специалисты, уже находясь в профессиональной деятельности, смещают акценты на то, что работа «профессиональная», «обязательная», «вредная для здоровья», а такой стимул как «высоко- низко- оплачиваемая» оказался менее выражен (вес 0,42).

Анализируя **таблицу 2** «Представления о профессии», необходимо начать с количества характеристик. Как широки представления студентов о профессии железнодорожник (23 стимула), в отличие от представлений специалистов железнодорожной отрасли(11 стимулов). Возможно, деятельностный опыт сужает представления о профессии, делая акцент на наиболее востребованные в профессиональной деятельности характеристики.

Вновь обращает на себя внимание диапазон оценивания, крайние оценки у специалистов (+2,77 до -2,96), и смещенные к средним у студентов (+1,89 до -2,67). Характеристики в ССД для оценки представлений о работе, в целом сходны с ССД для оценки представлений о профессии, в связи с этим мы можем расценивать данные как взаимодополняющие.

Специалисты не разводят представления о работе и представления о профессии, это видно из характеристик, получивших высокую оценку, и понимаемых нами, как значимые для них: «связанная с людьми», «высокоответственная». Но при этом, представления о работе более широки, чем о профессии, возможно, причина этого в значении для специалистов понятий «работа» и «профессия». Работа - это непосредственно трудовая деятельность, уже сложившийся ежедневный поведенческий ритуал, который легче оценить, чем объять целую профессию, вклю-

Таблица 2

«Представления специалистов – о профессии»		«Представления студентов – о профессии»
Связанная с людьми (2,77)	1	**Техническая (1,89)**
Значимая (2,23)	2	**Связанная с людьми (1,89)**
Техническая (2,46)	3	Престижная (1,83)
Высокоответственная(-2,96	4	Значимая (1,78)
Сложная (-2,81)	5	Удовлстворяющая (1,62)
Квалифицированная (-2,67)	6	Хорошая (1,61)
Осмысленная (-2,62)	7	Нормальная (1,61)
Напряженная (-2,54)	8	**Квалифицированная (-2,67)**
	9	Высоко ответственная (-2,61)
	10	Востребованная (-2,61)
	11	Напряженная (-2,50)
	12	Перспективная (-2,44)
	13	Сложная (-2,39)
	14	Выгодная (-2,33)
	15	Современная (-2,28)
	16	Активная (-2,33)
	17	Высокооплачиваемая (-2,33)
	18	Осмысленная (-2,28)
	19	Интересная (-2,22)

чающую в себя множество специализаций. Специалист очень много может сказать о своем труде, а вот в целом о профессии мало, но самое нужное, точно отражающее реальность, в отличие от студентов, которые, возможно, в своих представлениях, в большей степени отражают свои ожидания от будущей профессии «престижная, значимая, удовлетворяющая, востребованная, современная, выгодная» и т.д. (см.таб.№2), нежели чем небольшой опыт, приобретенный во время обучения «техническая, высоко ответственная».

В сравнительной **таблице 3**: «представления о профессионале, работающим в железнодорожной отрасли» нам особо интересны характеристики специалистов, выбранные ими из 45 представленных в бланке ССД. В предыдущих двух дифференциалах ими оценивался собственный опыт, в отличие от студентов, оценивающих отображаемые ими впечатления, образы, не приобретенные как составляющие индивидуального опыта. В этом случае специалистам было предложено оценить свое представление о профессионале. Хотя явно в инструкции об этом не было сказано, по выделенным стимулам видно, что испытуемые оценивали профессионала как социальный эталон, как идеального специалиста высокого класса. Наиболее выражены следующие характеристики: «выполняющий» и «ответственный».

У студентов профессионал скорее «целеустремленный», чем «выполняющий» и скорее «квалифицированный», чем «ответственный», хотя эти характеристики присутствует в списке (см.таб.№3), но имеют меньший вес.

Профессиональная деятельность, как показывает анализ неслучайно выбранных признаков, является инструментом достижения потребности в социальном признании. Пути достижения потребности качественно различны: у студентов через «умение подать себя», проявления

Таблица 3

«Представления специалистов – о профессионале»		«Представления студентов – о профессионале»
Выполняющий (2,68)	1	**Целеустремленный (2,11)**
Добросовестный (2,60)	2	Способный (2,06)
Способный (2,56)	3	Умелый (1,94)
Умелый (2,52)	4	Выполняющий (1,94)
Заинтсрссованный (2,40)	5	Уважасмый (1,94)
Опытный (2,36)	6	Инициативный (1,94)
Подготовленный (2,32)	7	Добросовестный (1,89)
Развивающийся (2,28)	8	Развивающийся (1,83)
Заслуженный (2,16)	9	Опытный (1,78)
Ответственный (-2,88)	10	Подготовленный (1,78)
Знающий (-2,68)	11	Удачливый (1,72)
Внимательный (-2,64)	12	Заинтересованный (1,67)
Квалифицированный (-2,60)	13	**Квалифицированный (-2,78)**
Работоспособный (-2,58)	14	Ответственный (-2,67)
Компетентный (-2,56)	15	«Умеющий подать себя»(-2,56)
Образованный (-2,40)	16	Знающий (-2,56)
Полезный (-2,40)	17	Внимательный (-2,50)
Умный (-2,36)	18	Умелый (-2,46)
Востребованный (-2,33)	19	Образованный (-2,44)
	20	Компетентный (-2,33)
	21	Востребованный (-2,32)

«инициативности», «заинтересованности», «удачливости»; у специалистов через «полезность», «заслуженность» и «ум».

Заключение:

1. Таким образом, мы подтвердили выдвинутое ранее предположение о том, что профессиональные представления у студентов железнодорожных специальностей и специалистов, работающих в железнодорожной отрасли различны как в количественной, так и в качественной характеристике.

2. Представления о профессии, как показало экспериментальное исследование, динамичны в своем развитии, особенность динамики заключается в их сужении в ходе профессионализации (а не расширении, как отмечалось некоторыми исследователями).

3. Практическая значимость данного исследования заключается в возможности использования профессиональных представлений как критерия качества, при анализе деятельности участников образовательного процесса.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Проблемы фундаментальной и прикладной психологии профессиональной деятельности / Под ред. В. А. Бодрова и А. Л.Журавлева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.

2. Серкин В. П. Методы психологии субъективной семантики и психосемантики: Учебное пособие для вузов. – М.: Издательство ПЧЕЛА, 2008.

3. Черемискина И. И. Пространственно-временной аспект образа мира у представителей разнотипных профессий: Автореф. ... канд. психол. наук. – Владивосток, 2008.

РЯЗАНСКОЕ ВЫСШЕЕ ВОЗДУШНО-ДЕСАНТНОЕ КОМАНДНОЕ УЧИЛИЩЕ (ВОЕННЫЙ ИНСТИТУТ) ИМЕНИ ГЕНЕРАЛА АРМИИ В. Ф. МАРГЕЛОВА

УДК 37.035.6/7
ББК 74.00
Общая педагогика



ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ И УЧАЩИХСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ РЕГИОНА

А. Ю. Филатов

В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты организации военно-патриотической работы в военном вузе. На примере музея истории воздушно-десантных войск проанализированы возможности патриотического воспитания курсантов и учащихся образовательных учреждений. Замечено, что в военно-патриотическом воспитании, как военнослужащих, так и гражданской молодежи в современных условиях необходимо выделять первоочередные задачи и находить всевозможные пути их решения в современных условиях, например в связи с 65-летием Победы в Великой Отечественной Войне.

Ключевые слова
Патриотическое воспитание, военно-патриотическое воспитание, задачи военно-патриотического воспитания, цель военно-патриотического воспитания, музей истории воздушно-десантных войск, формы работы музея истории воздушно-десантных войск

Вся история Российского государства связана с успешным решением задач патриотического воспитания молодежи и формированием у защитников Отечества высокого морального духа, отваги, мужества, ответственности, стойкости в бою. Выполнение этой задачи в настоящее время осложняется тем, что изменения происшедшие в стране, смена системы социальных отношений, образовавшийся идеологический вакуум привели к распаду сложившейся системы патриотического и интернационального воспитания. В условиях отсутствия единой государственной политики в области патриотического воспитания граждан оживились различные воззрения националистического, шовинистического и даже фашистского толка. По данным Генерального штаба Вооруженных Сил Российской Федерации ныне у призывников нет уже былой гордости за принадлежность к Вооруженным силам, померкли такие понятия, как «воинская честь и достоинство». Обычным стало циничное отношение к героическому прошлому Отечества. Об огромном значении возрождения системного подхода к патриотическому воспитанию населения страны говорит разработка программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006-2010 годы». В госу-

дарственной программе подчеркивается мысль о том, что социальная дифференциация общества, девальвация духовных ценностей оказали негативное влияние на общественное сознание большинства социальных и возрастных групп населения страны, резко снизилось воспитательное воздействие российской культуры, искусства и образования как важнейшего фактора формирования патриотизма. Стала все более заметной тенденция к утрате нашим обществом традиционно российского патриотического сознания. Патриотизм кое-где стал перерождаться в национализм. Во многом утрачено истинное значение и понимание интернационализма. В общественном сознании получили широкое распространение равнодушие, эгоизм, индивидуализм, цинизм, немотивированная агрессивность, неуважительное отношение к государству и его социальным институтам.

Патриотическое воспитание призвано способствовать всемерному привлечению граждан к решению общегосударственных задач, развитию у них государственного мышления, умению действовать в соответствии с национальными интересами России.

Патриотическое воспитание обеспечивает условия необходимые для приобретения учащимися (военнослужащими) знаний, умений, навыков, опыта деятельности, опыта ценностного отношения, адекватного возрастным особенностям и являющимся необходимым для формирования их гражданской позиции [1. С. 7].

Военно-патриотическое воспитание - является составной частью патриотического воспитания граждан, что в соответствует Федеральному закону «О воинской обязанности и воинской службе» и 59-ой статье Конституции Российской Федерации сказано: «Защита Отечества является долгом и обязанностью гражданина Российской Федерации».

Военно-патриотическое воспитание – многоплановая, систематическая, целенаправленная и скоординированная деятельность государственных органов, общественных объединений и организаций по формированию у молодежи высокого уровня патриотического сознания, возвышенного чувства верности к своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга, важнейших конституционных обязанностей по защите интересов Родины.

Основными задачами военно-патриотического воспитания являются формирование готовности и способности молодежи к военной службе, как особому виду государственной службы, воспитание верности боевым и героическим традициям Российской армии, сознательного отношения к выполнению конституционного долга по защите Отечества, обеспечению его безопасности и суверенитета. Военно-патриотическое воспитание характеризуется специфической направленностью, глубоким пониманием каждым гражданином своей роли и места в служении Отечеству, высокой личной ответственностью за выполнение требований военной службы, убежденностью в важности формирования необходимых качеств и навыков для выполнения воинского долга в рядах Вооруженных Сил Российской Федерации, других войск, воинских формирований и органов.

Цель военно-патриотического воспитания – выработать у граждан глубокое понимание патриотического долга, готовности встать на защиту Родины, а также воспитывать граждан, способных обеспечивать решение задач по укреплению целостности и единства страны, упрочению дружбы народов Российской Федерации [3].

Среди основополагающих принципов военно-патриотического воспитания, представляющих собой исходные руководящие положения при осуществлении практической деятельности в этой сфере, выделяются научность, гуманизм, демок-

ратизм, приоритетность исторического, культурного наследия России, ее духовных ценностей и традиций, системность, преемственность и непрерывность воспитания молодежи, с учетом особенностей ее различных категорий, многообразие форм, методов и средств, его направленность на развитие возможностей, способностей и качеств каждой личности на основе индивидуального подхода; тесная и неразрывная связь с другими видами воспитания.

Реализация этих принципов в процессе военно-патриотического воспитания молодежи призвана обеспечить развитие у нее нового, заинтересованного отношения к военной и государственной службе, готовности к достойному выполнению функции по защите Отечества. Эта работа осуществляется в процессе целостного неделимого процесса по различным направлениям.

Духовно-нравственное нацелено на осознание личностью высших ценностей, идеалов и ориентиров, социально значимых процессов и явлений реальной жизни, способность руководствоваться ими в качестве определяющих принципов, позиций в практической деятельности и поведении. Оно включает: развитие высокой культуры и образованности, осознание идеи, во имя которой проявляется готовность к достойному служению Отечеству, формирование высоконравственных, профессионально-этических норм поведения, качеств воинской чести, ответственности и коллективизма.

Историческое направлено на познание наших корней, осознание неповторимости Отечества, его судьбы, неразрывности с ней, гордости за сопричастность к деяниям предков и современников и исторической ответственности за выполнение конституционного и воинского долга, политических и правовых событий и процессов в обществе и государстве, военной политики, основных положений концепции безопасности страны и военной доктрины, места и роли Вооруженных Сил РФ, других войск, воинских формирований и органов в политической системе общества и государства.

В канун Победы в Великой Отечественной Войне реализация духовно-нравственного направления в военно-патриотическом воспитании молодежи используются различные традиционные формы и методы. Наиболее распространенными из них являются: лекции, доклады, беседы, тематические вечера, встречи с ветеранами войн и Вооруженных Сил, проведение в подшефных школах уроков мужества, создание учащимися музеев военных учебных заведений, помощь в создании музеев и центров Боевой славы, походы по местам боевых сражений, проведение военно-спортивных и военно-технических игр и др. [3. С.12]

В настоящее время вошло в практику сотрудничество военно-учебных заведений за общеобразовательными школами, колледжами и студенческими коллективами для оказания им помощи в организации оборонно-массовой работы и осуществлении военно-патриотического воспитания молодежи.

В этих целях в военно-учебных заведениях проводятся дни открытых дверей, совместные тематические вечера, военно-спортивные мероприятия, организуют деятельность различных военно-патриотических объединений и клубов. Военнослужащие проводят занятия в военно-патриотических клубах, школах, оказывают помощь в организации военно-технических кружков и военно-спортивных секций. На базе военно-учебных заведений городские и муниципальные органы образования в летние месяцы проводят сборы учащихся 9-х,10-х классов с целью закрепления знаний по основам воинской службы.

В нашем опыте большое значение для реализации исторической направленности в воспитании патриотизма имеет деятельность музеев, являющихся храните-

лями исторической памяти народа, пропагандистами боевой славы и традиций. Значительное место в системе военно-патриотического воспитания молодежи в Рязанском регионе занимает Музей истории воздушно-десантных войск (ВДВ).

Музей ВДВ, созданный по инициативе генерала армии МАРГЕЛОВА В. Ф. в 1972 г. при Рязанском воздушно-десантном училище, играет важную роль в сборе, хранении и публичном представлении исторических материалов, отражающих почти 80-летнюю историю ВДВ, их роль и значение в реализации военно-политических интересов Отечества.

Музей расположен в здании бывшей Рязанской духовной семинарии, построенном в 1816 г. по проекту архитектора МИХАЙЛОВА А. А. в стиле позднего классицизма.

Музей истории ВДВ является штатным образованием музейного типа, головным военным музеем по отношению к музейным образованиям, комнатам воинской славы частей и соединений ВДВ, другим невоенным музейным образованиям, посвященным истории ВДВ и ратным подвигам воинов-десантников. Профиль музея – военно-исторический.

Общая площадь здания музея составляет более 3 тысяч квадратных метров, в том числе площадь экспозиционных и выставочных залов – более 2500 квадратных метров.

В фондах музея находится более 50 тысяч единиц хранения музейных предметов, в том числе более 15 тысяч единиц основного фонда, около 6 тысяч единиц представлены в экспозиции музея.

Основу собрания фондов музея истории ВДВ составляют боевые ордена и медали воинов-десантников, образцы отечественного и иностранного стрелкового оружия, коллекции людских десантных парашютов, боевой и парашютно-десантной техники, предметы военной формы одежды, личные вещи, редкие документы, архивы командного состава ВДВ, испытателей воздушно-десантной техники, выдающихся спортсменов-парашютистов, фронтовые газеты, письма, фотонегативы и фотографии современной жизнедеятельности и боевой учебы десантников, боевые документы участия личного состава ВДВ в миротворческом процессе в Абхазии, Боснии и Герцеговине, Косово, в контртеррористических операциях в Чечне, операции по принуждению Грузии к миру, произведения живописи и скульптуры, кубки и призы, завоеванные спортсменами, предметы формы одежды личного состава армий иностранных государств, их десантное снаряжение, раритетная литература по боевой подготовке личного состава ВДВ, другие реликвии и музейные экспонаты [4].

Музей истории ВДВ стал признанным центром военно-патриотического воспитания молодежи в г.Рязани и Рязанской области, имеет высокий профессиональный авторитет в музейной системе Министерства обороны Российской Федерации и вносит существенный вклад в реализацию Государственной Программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2005-2010 годы» [4].

Ежегодно около 40 тысяч военнослужащих различных видов и родов Вооруженных Сил, студентов, учащихся общеобразовательных учреждений, представителей других слоев населения Российской Федерации и зарубежных стран посещают музей и предметно знакомятся с историей войск, их техническим оснащением, содержанием боевой подготовки и принципами боевого применения, немеркнущими боевыми традициями и состоянием морального духа воинов-десантников.

За последнее время в музее активизировалась культурно-просветительная и экспозиционная работа, усилилась практическая помощь школам в создании музеев боевой славы, расширились связи с музеями и комнатами Воинской Славы частей и соединений, советами ветеранов

ВДВ, увеличилось количество обзорных и тематических экскурсий для курсантов РВВДКУ, военно-учебных заведений Рязанского гарнизона, военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации. Музей истории ВДВ проводит работу не только по военно-патриотическому воспитанию военнослужащих, но и вносит значительный вклад в работу по воспитанию патриотизма у молодежи Рязанского региона.

В просветительной и военно-патриотической работе деятельность музея акцентируется на раскрытии сущности воинского долга и механизмов его добросовестного исполнения, на показе героических примеров в повседневной и боевой деятельности воинов-десантников, роли и значения в воинской службе профессионального мастерства, воинской дисциплины, взаимовыручки и взаимопомощи.

За последние годы в музее созданы новые интересные и запоминающиеся экспозиции, отражающие подвиги воинов десантников в Чечне, Абхазии, Югославии, Южной Осетии в других местах, где в качестве сдерживающей силы применялись воздушно-десантные войска.

Музей ВДВ имеет полный комплект современной информационно-копировальной техники, что позволяет в значительной степени расширить перечень культурно-просветительных услуг для военнослужащих и гражданского населения. Видеотека музея имеет более 90 видеокассет, посвященных истории, повседневной деятельности частей и соединении ВДВ, которые можно посмотреть в кинозале музея, рассчитанном на 100 посадочных мест.

В музее имеется научная библиотека, в которой хранится раритетная литература, архивы военачальников ВДВ, рукописи десантников-участников Великой Отечественной войны, другие материалы.

Экскурсанты в Музее истории ВДВ могут познакомиться с вооружением времен гражданской войны, историй создания отечественного ранцевого парашюта конструктора Котельникова Г. Е., событиями, связанными с выброской 2 августа 1930 г. первого в стране тактического десанта, с ратным подвигом воинов-десантников в годы Великой Отечественной войны, биографиями командующих ВДВ, современным состоянием ВДВ, их боевым применением, спортивными достижениями воинов-десантников, историей РВВДКУ, его выпускниками – Героями Советского Союза и Российской Федерации [4].

Пропаганда истории, боевых традиций, непобедимого духа воздушно-десантных войск является основным и главным направлением в многогранной деятельности коллектива музея истории ВДВ. В обзорных и тематических экскурсиях научные сотрудники на многообразных экспозициях убедительно раскрывают место роль воздушно-десантных войск в современной оборонительной структуре Вооруженных Сил Российской Федерации, принципы и методы их боевого применения в различных боевых ситуациях, основные этапы развития ВДВ, содержание боевых традиций и кодекс чести, характер и условия воинской службы, жизни и быта воинов-десантников.

Сотрудники музея во всем многообразии форм музейной работы стремятся воспитать у молодежи позитивное отношение к службе в Вооруженных Силах, особенно в ВДВ, сформировать твердые нравственные и военно-патриотические позиции в оценке воинской службы, ее полезности и необходимости для общества, укрепить морально-психологический дух и общие знания о военной службе у молодежи.

Музей истории ВДВ производит активную работу как по разработке основных направлений военно-патриотического воспитания молодежи на региональном уровне, так и реализует разнообразные и наиболее оптимальные формы военно-патриотического воспитания. Наиболее

востребованными формами военно-патриотической работы являются обзорные и тематические экскурсии с показом видеофильмов соответствующей тематики; проведение среди школьников тематических викторин, посвященных Истории ВДВ, знаменательным дням Воинской Славы России; непосредственное участие научных сотрудников в проведении краеведческих конференций, олимпиад по теме «Военная история» с рецензированием конкурсных работ учащихся; проведение с учащимися младших классов уроков Мужества, участие в марафоне детского творчества «Низкий поклон Вам, ветераны», чествование выпускников военно-патриотических клубов «Юный десантник», «Юный связист», «Православные витязи» и другие.

С 2007 года Музей истории ВДВ оказывает помощь Рязанскому педагогическому университету в подготовке специалистов с высшим образованием для работы в области развития отечественного туризма.

Музейная работа в интересах военно-патриотической работы благотворно влияет на формирование количественного контингента абитуриентов для Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища, способствует повышению качества подготовки выпускников училища, возрождает традиции добросовестного служения Отечеству.

Музей истории ВДВ имеет богатые и устойчивые традиции. За время его существования в книге отзывов посетителей оставлены сотни записей о посещении музея и почти все они написаны в превосходной степени. Музей привлекает учащихся средних общеобразовательных учреждений, высших учебных заведений, любопытных и специалистов своей неординарностью, «десантной» изюминкой, примерами массовых подвигов во славу России. За многогранную и плодотворную деятельность по военно-патриотическому воспитанию молодежи Музей ВДВ был награжден «почетным дипломом Национального гражданского комитета «Общественное признание» с формулировкой «За большой вклад в развитие военной истории, плодотворную научную и творческую деятельность. Активное участие в подготовке празднования дня Великой Победы и ВДВ и активную патриотическую гражданскую позицию» [4. С. 287].

В канун Победы в Великой Отечественной Войне, исходя из практической работы музея истории ВДВ в деле военно-патриотического воспитания, как военнослужащих, так и гражданской молодежи были выделены первоочередные задачи, осуществление которых позволит поднять патриотическое воспитание на качественно новый уровень:

· утверждение в обществе, в сознании и чувствах граждан социально значимых патриотических ценностей, взглядов и убеждений, уважения к культурному и историческому прошлому России, к традициям, повышение престижа государственной, особенно военной, службы;

· создание и обеспечение реализации возможностей для более активного вовлечения граждан в решение социально-экономических, культурных, правовых, экологических и других проблем;

· воспитание граждан в духе уважения к Конституции Российской Федерации, законности, нормам общественной и коллективной жизни, создание условий для обеспечения реализации конституционных прав человека и его обязанностей, гражданского, профессионального и воинского долга;

· привитие гражданам чувства гордости, глубокого уважения и почитания символов государства – Герба, Флага, Гимна Российской Федерации, другой российской символики и исторических святынь Отечества;

· привлечение традиционных для России религиозных конфессий для формирования у граждан потребности служения Родине, ее защиты как высшего духовного долга;

· создание условий для усиления патриотической направленности телевидения, радио и других средств массовой информации при освещении событий и явлений общественной жизни, активное противодействие антипатриотизму, манипулированию информацией, пропаганде образцов массовой культуры, основанных на культе насилия, искажению и фальсификации истории Отечества;

· формирование расовой, национальной, религиозной терпимости, развитие дружеских отношений между народами.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006-2010 годы». – М.: Росвоенцентр, 2005.

2. Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации // Красная звезда. – 2003. – 5 июля.

3. Концепция воспитания военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации // Приказ министра обороны РФ 2004 г. № 70.

4. Филатов А. Ю. Музей ВДВ как составная часть системы дополнительного образования //Материалы Российской научно-методической конференции. 25-26 октября 2007 года, РГУ, Рязань.

5. Филатов А. Ю. Пути организации воспитательной работы в военном ВУЗе // Российский научный журнал. – 2010. – №1(14). – С. 195-200.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. С. А. ЕСЕНИНА

УДК 378
ББК 74.58
Общая педагогика, педагогика высшей школы

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА К ОРГАНИЗАЦИИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Л. М. Царева

В статье раскрываются теоретико-методологические основы интегративного подхода к организации эстетического воспитания студентов в вузе в содержательном, межпредметном и межличностном аспектах. Особое внимание уделено выявлению эстетического компонента в содержании вузовских учебных дисциплин гуманитарного и естественнонаучного блоков, а также особенностям педагогического общения в рамках межличностной интеграции преподавателей и студентов.

Ключевые слова
Эстетическое воспитание, интеграция, интегративный подход, содержательная интеграция, межпредметная интеграция, межличностная интеграция, педагогическое общение

На сегодняшний день развитие воспитательных систем в высшем образовании основывается на концепции гуманитаризации и гуманизации, раскрывающей сущностные силы человека. Цель воспитания в гуманистической педагогике - наиболее полное культуроемкое развитие человека, способного к духовному и физическому саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации [6. С. 11].

Эти положения в полной мере можно применить и к теории эстетического воспитания как к одному из аспектов общей теории воспитания. Необходимость осуществления эстетического воспитания будущего специалиста в вузе продиктована тем, что оно готовит молодого человека к наиболее оптимальному чувственно-эмоциональному и интеллектуальному включению в жизнь общества [9]. Этой цели можно достичь путем организации в рамках высшего учебного заведения целостной и современной воспитательной среды. На наш взгляд, главной методологической предпосылкой эффективности организации эстетического воспитания и обеспечения целостности этого процесса в вузе является **интегративный подход**, означающий единство целей, задач, содержания, методов и форм воспитательного воздействия и взаимодействия.

Термин «интеграция», означает «объединение, соединение, суммирование». В Большой советской энциклопедии интеграция рассматривается как процесс движения и развития определенной системы, в которой растут число и интенсивность взаимодействия элементов, уменьшается их относительная самостоятельность, ук-

репляются корреляционные связи. Интеграция – понятие теории систем, означающее состояние связности отдельных дифференцированных частей в целое, также процесс, ведущий к этому состоянию [1. С. 307].

Методологической основой интеграции образования служит философская идея целостности человека и многомерности его развития. С философско-педагогической точки зрения интеграция может быть рассмотрена как механизм, обеспечивающий гармонизацию индивидуального уровня мышления и уровня развития совокупного сознания человечества, определяемого понятием «ноосфера» - это понятие, отражающее фундаментальные условия образования любой системы. Таким образом, сущность принципа интеграции в педагогике – стремление к созданию синтетических, интегрированных систем знаний, дающих учащимся (школьникам и студентам) представление о целостной картине мира [7. С. 451].

На основе анализа ряда работ по научному обоснованию интегративного подхода в образовании (Е. О. Галицких, Г. К. Селевко), мы выделяем следующие принципы и подходы в качестве **методологической основы** организации эстетического воспитания студентов в вузе:

– ***принцип научности:*** педагогическая интеграция как синтез педагогического, психологического, философского знания;

– ***принцип взаимодополняемости*** естественно-научной методической традиции и гуманитарных способов познания;

– ***системный подход:*** интеграция – система систем, результат систематизации более высокого порядка;

– ***герменевтический подход:*** интеграция – это принцип, который проявляется в преобразовании всех компонентов образовательной системы в направлении объединения, обобщения, разработки интегративных образовательных программ, учебных курсов, воспитательных концепций и др;

– ***деятельностный подход***: интеграция – это средство, обеспечивающее целостное познание мира и способность человека системно мыслить при решении практических задач; создание условий для становления у учащихся личностно-многомерной картины мира и постижения себя в этом мире;

– ***синергетический подход***: общность закономерностей и принципов самоорганизации различных макросистем – физических, химических, биологических, технических, экономических, социальных [7. С. 451].

Так как интеграция в образовании – понятие многомерное и многоаспектное, форма проявления интегративного подхода в воспитательной деятельности зависит от свойств и характера взаимосвязи интегрируемых составляющих. В рамках данной статьи мы рассмотрим научно-теоретические основы и особенности применения интегративного подхода к организации эстетического воспитания в вузе в трех аспектах:

1. Интеграция на уровне содержания;
2. Межпредметная интеграция;
3. Межличностная интеграция в рамках взаимодействия студента и педагога-предметника, студента и куратора.

Под **содержательной интеграцией** в контексте исследования мы понимаем интеграцию эстетического с другими видами воспитания: нравственным, умственным, экологическим, трудовым, физическим и др. в их взаимосвязи и взаимообусловленности.

Ряд российских специалистов в области эстетического воспитания (Бирюков В. Ф., Буров А. И., Венгер А. Л., Вилюнас В. К., Додонов Б. И., Киященко Н. И., Лейзеров Л., Раппопорт С. Х., Самохвалова В. И., Шапинская Е. Н., Шингаров Г. Х.) указывают в своих работах на тот факт, что эстетическое воспитание среди всех видов воспитания современного человека имеет наибольший интеграционный потенциал и может своими средствами выполнять за-

дачи других видов воспитания.

Об интегративной сущности эстетического воспитания свидетельствует ряд определений данного явления. В частности, Т. А. Ильина, Н. М. Колесникова, Т. К. Мухина в своих дефинициях подчеркивают направленность эстетического воспитания на формирование гармоничной, всесторонне развитой личности. В подходах к определению эстетического воспитания Ю. К. Бабанского, С. П. Барановой, Т. А. Ильиной, А. Ю. Козыревой, Н. М. Колесниковой, Д. С. Лихачева, П. А. Мезенцева, В. А. Сластенина, В. А. Сухомлинского прослеживается связь эстетического и общественного. В работах названных исследователей эстетическое воспитание предполагает развитие способности человека самому вносить элементы прекрасного во все стороны жизни и труда. Эстетическое воспитание, таким образом, направлено не только на формирование суждений, оценок и чувств в отношении предметов искусства, но и интегрируется в повседневную действительность и общественную жизнь человека.

Развивая идеи М. М. Бахтина, Н. И. Киященко, Д. С. Лихачева, М. Ф. Овсянникова, В. А. Сухомлинского о единстве эстетического и нравственного, морали и искусства, духовного и общественного, современные исследователи в области педагогики (И. В. Арябкина, М. А. Верб, А. А. Веремьев, Е. Ю. Волчегорская, Т. Л. Стенина) приходят к интегративной сущности эстетического воспитания, заключающейся в формировании определенного образа жизни, «жизни по законам Красоты», подчеркивая деятельностный аспект эстетического воспитания.

В процессе обучения в вузе принцип содержательной интеграции эстетического воспитания может быть реализован в рамках всех направлений воспитательного воздействия и взаимодействия. Блоки дисциплин и виды учебной деятельности, достаточно полно представленные в учебных планах каждой специальности, дают возможность интеграции эстетического со следующими видами воспитания:

– с умственным воспитанием в рамках научной и учебной деятельности студентов;

– с нравственным, физическим, правовым, гражданским воспитанием (дисциплины гуманитарного блока);

– с экологическим воспитанием (блок естественнонаучных дисциплин);

– с трудовым воспитанием во время производственной практики и непосредственно в учебном процессе как в аудитории, так и при выполнении самостоятельной работы.

Педагогическая логика эстетического воспитания состоит в том, чтобы показать, как общие законы красоты проявляются в многогранных сферах человеческой деятельности, актуализировать заложенную в человеке потребность общения с красотой и способность бескорыстного ее переживания [9]. Обучение будущих специалистов в вузе должно быть направлено на выявление специфического эстетического потенциала в процессе преподавания всех без исключения дисциплин. В такой образовательной модели организации эстетического воспитания формирование личности будущего специалиста осуществляется более широко и целостно – в единстве воспитания и обучения. Поэтому становление целостной системы мировоззренческих взглядов студента возможно при условии комплексного подхода к учебно-воспитательной работе на основе **межпредметной интеграции**.

В контексте Болонского процесса, отражающего общие тенденции развития европейского образования, цель высшего образования стала соотноситься с формированием профессиональной компетентности. Как подчеркивает Б. С. Гершунский, в организации образовательного процесса в вузе в современных условиях решающее значение имеет «не передача знаний и учебных умений, а формирование

умения построить свою жизнь на основе полученных знаний, которые в этом случае превращаются из цели в средство» [5. С. 509]. В связи с этим межпредметные связи являются условием единства обучения и воспитания в целях гармонизации личностного и профессионального становления будущего специалиста и формирования его профессиональных компетенций. Они позволяют раскрыть связь эстетики и науки, эстетики и нравственности, эстетики и профессиональной деятельности, что обеспечивает единство эстетического, умственного, нравственного и трудового воспитания студентов в процессе вузовского обучения.

В целях организации эстетического воспитания в вузе необходимо, на наш взгляд, выделить и активизировать ментально-опосредованные межпредметные связи, которые возникают, когда средствами разных учебных дисциплин формируются одни и те же компоненты личности, необходимые будущему специалисту для его личностного и профессионального становления [2].

Почти в каждой теме любого учебного предмета преподаватель способен найти нишу, которую можно заполнить информацией о прекрасном. В частности, в медицинском вузе межпредметная интеграция является важным условием эстетического воспитания личности студентов-медиков. Включение эстетического компонента в содержание медицинских учебных дисциплин позволяет студентам выйти за рамки установившихся стереотипов мышления и поведения и научиться принимать нестандартные терапевтические решения, что является необходимым условием целостного и полного освоения врачебного дела. Кроме того, включение эстетического компонента в содержание основных учебных дисциплин помогает понять духовный мир людей, их сложные чувства и психологию. При этом эстетическая культура медика самыми тесными нитями переплетается с его нравственным обликом.

На основе анализа научных работ, посвященных межпредметным связям (Е. О. Галицких, И. Д. Зверев, В. Н. Максимова, Г. К. Селевко), а также проблеме организации эстетического воспитания в вузе (Т. Л. Стенина, А. И. Субетто), мы приводим на следующей странице сводную таблицу эстетических компонентов гуманитарных, естественнонаучных и математических дисциплин медицинского вуза.

Одним из наиболее значимых субъектов воспитания, оказывающих влияние на студенческую молодежь, является вся вузовская атмосфера, поэтому воспитательная среда формируется силами всех сотрудников и самих студентов. В связи с этим важным фактором эффективности эстетического воспитания в вузе является **межличностная интеграция,** которая достигается путем выработки общих основных принципов взаимодействия между партнерами, что приводит к формированию социальной общности (пары, группы) [8].

Согласно Е. О. Галицких, в сотрудничестве и сотворчестве преподавателей и студентов преобразующую функцию выполняют субъект-субъектные, диалогические отношения [4. С. 105]. Применительно к осуществлению эстетического воспитания студентов в вузе задача межличностной интеграции состоит в том, чтобы содействовать формированию этически и эстетически ценных отношений, соответствующих нормам цивилизованного человеческого общества. А. А. Веремьев подчеркивает, что система общения, отношений, поведения и деятельности, которую создает вузовский педагог, должна иметь для каждого члена студенческого коллектива социальное и личностное значение [3. С. 39-40].

Опираясь на положительный отечественный опыт, накопленный в гуманистической педагогике (В.А. Сухомлинский, Ш. А. Амонашвили), личностно ориентированном образовании и воспитании, в

Сводная таблица эстетических компонентов гуманитарных, естественнонаучных и математических дисциплин медицинского вуза

	Учебный предмет	Эстетический компонент предмета
1.	Философия	Истина как мера прекрасного, красота и строгость мысли, красота логики и аргументации; понятийная ясность и точность языка.
2.	Русский язык и культура речи	Богатство, разнообразие, живость и образность русского языка; риторическая красота – красноречие.
3.	Иностранный язык	Знакомство с культурой страны-носителя иностранного языка, красота фонетического оформления, идеоматичность и образность языка.
4.	История	Эстетические ценности различных эпох и народов; становление "красоты" как эстетической категории; эстетическая картина мира как предмет специального исследования.
5.	Психология	Красота души как специальный предмет изучения; единое философское начало этики и эстетики.
6.	Физическая культура	Тело как эстетический объект; антропоморфизм и антропоцентризм эстетических оценок; идеалы физической красоты в различных культурах.
7.	Биология, анатомия, медицинские предметы	Физические и медицинские критерии красоты (красота и здоровье); "Витальная" эстетика; биологические, природные критерии красоты; развитие интуитивного поиска нестандартных терапевтических решений.
8.	Биоэтика, деонтология	Красота миссии и гуманизм работы врача; культура чувств и мышления медицинских работников.
9.	Высшая математика	Эстетика числа; количественный код культуры, красота математических величин (тождества пропорций и т.н.); математическая логика как символ интеллектуальной красоты и порядка.
10.	Физика	Материальная красота мира; физические критерии красоты.
11.	Информатика	Информация как феномен культуры; эстетика перспективного знания (программирование); информационная футурология; красота структуры.
12.	Экология	Красота живой природы, чистого мира; экология как условие жизнеобеспеченности; красота "единства противоположностей" - Природы и Культуры

том числе и эстетическом (Е. В. Бондаревская, А. А. Веремьев, С. В. Кульневич, В. В. Сериков, И. С. Якиманская), в системе межличностной интеграции преподавателя со студентами можно выделить следующие концептуальные положения, направленные на оптимизацию процесса эстетического воспитания в вузе:

1. Согласование со студентами целей воспитания, превращение их в соратников, помощников. Поставленные цели должны быть понятны и приняты студентами.

2. Позитивное видение студента, вера в его возможности совершенствоваться. Принимать студента таким, какой он есть – с его интеллектуальной, нравственной и эстетической культурой, с его системой ценностей. Занять позицию безоценочного к нему отношения, отказаться от оценочного сравнения одного студента с другим.

3. Установление со студентами доверительных, открытых и толерантных взаимоотношений, что позволяет участникам

общения открыто выражать свои мысли и чувства и тем самым создают оптимальные условия для их самоактуализации, саморазвития, для понимания Другого и принятия его таким, каким он есть.

4. В процессе эстетического воспитания преподаватель должен помочь студенту стать искренним по отношению к самому себе. Согласно технологии организации педагогического общения А. А. Веремьева в рамках эстетического воспитания студентов осознание человеком себя («обретение опыта самого себя») выступает предпосылкой положительных изменений в нем как личности. Это дает молодому человеку возможность осознать реальный путь своего эстетического саморазвития [3. С. 44-45].

Результат межличностной интеграции в рамках осуществления эстетического воспитания студентов в вузе воплощается в способности будущего специалиста к диалогу, сотрудничеству и сотворчеству с духовным миром другого, в освоении диалоговых технологий в его последующей профессиональной деятельности.

Реализация перечисленных выше положений по организации воспитательной работы в вузе в целом и осуществлению эстетического воспитания студентов в частности является условием целостности учебно-воспитательного процесса и гармонизации личностного, духовного и профессионального становления будущих специалистов.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Большая советская энциклопедия. – Т. 10. – М., 1972.

2. Буланова-Топоркова М. В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 544 с.

3. Веремьев А. А. Педагогическое общение как основа личностно ориентированного воспитания студентов // Искусство и образование. – 2006. – №6. – С. 34-48.

4. Галицких Е.О. Интегративный подход как теоретическая основа профессионально-личностного становления будущего педагога в университете: Монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 264 с.

5. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) – М.: Совершенство, 1998.

6. Методика воспитательной работы: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. А. Байкова, Л. К. Гребенкина, О. В. Еремкина и др.; Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 3-е изд., испр. и перераб. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 144 с.

7. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. – Т 1. – М.: НИИ школьных технологий, 2006.

8. Шкуратова И. П. Соотношение дифференциации и интеграции в самовыражении личности в процессе общения http://www.irshkuratova.ru/sootnoshenie_diff_integratsii.html

9. Эстетическое воспитание в вузе // Управление качеством высшего образования: теория, методология, организация, практика (Коллективная научная монография). Под научной ред. А. И. Субетто. В 3-х тт. – СПб.: Смольный институт РАО; Кострома: Изд-во КГУ, 2005.

ВЫСШАЯ ШКОЛА (ИНСТИТУТ) НАРОДНЫХ ИСКУССТВ
г. САНКТ–ПЕТЕРБУРГ

УДК 37.013
ББК 74.00

педагогика

СТАНОВЛЕНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ СКУЛЬПТОРА А. С. ГОЛУБКИНОЙ НА РУБЕЖЕ XIX-XX ВЕКОВ

Т. А. Черникова

Творческий путь русского скульптора Голубкиной А.С., разделившей на рубеже XIX-XX вв судьбу России, выясняет, как изменения социально-политической формации в стране повлияли на развитие личностного становления мастера, что явилось кульминационным рычагом для развития его творческого потенциала, поиска скульптурного материала для выражения своего мировосприятия.

Ключевые слова
Талант, скульптура, обучение, дух борьбы, революция, творчество

Кризис крепостной системы в середине девятнадцатого века, крестьянские волнения, особенно усугубившиеся вследствие только что закончившейся Крымской войны, изжившая себя политика сельского хозяйства подтолкнули правительство во главе с Александром II пойти на экстренные меры: проведение в 1861 году крестьянской реформы. В недалёком, 1905 году невозможность реализовать до конца эту программу, несогласие и несостоятельность беднейшей части освобождённых крестьян выплатить государственные (откупные) долги станет одной из причин, предопределивших изменения государственной политики. Вначале изданный 17 октября Манифест, затем создание в 1906 году первой Государственной думы Николаем II, дадут возможность представителям демократически настроенных кругов принимать активное участие в государственной политике, включат тот необратимый исторический процесс, приведший в данной, «отдельно взятой стране», к социальному перевороту, образованию новой политико-экономической формации.

Россия вступит действительно в новый мир, где будет формироваться иное, революционное мышление, претворятся в жизнь принципиально новые идеи и проекты. И только собственное нравственное чувство и убеждения позволят людям принимать или не принимать те или иные изменения, строить или разрушать этот новый мир.

Именно в этот период, в 1864 году, 28 января, в семье бывшего крепостного крестьянина г. Зарайска Рязанской губернии Семёна Голубкина родилась девочка. В надежде на милость Божию в тяжком крестьянском труде дочь назвали Анна, что

значило «Благодатная». Но несмотря на то, что дед и отец вместе со старшими детьми занимались огородничеством, работали от зари до зари, семья бедствовала. Отец Анны рано умер, а дед открыл постоялый двор, кормивший всю их многодетную семью. Мать играла в жизни детей огромную роль, в течение всей своей жизни дочь ценила её советы, а, находясь далеко от дома, писала о своих сомнениях и открытиях.

В отсутствие игрушек для Анны ими часто служила береговая глина, будившая фантазию – ребёнок мог слепить из неё всё, что хотел. Ещё девочкой она стала мечтать учиться лепному делу, но только двадцати пяти лет, чётко определив для себя жизненные приоритеты, смогла осуществить свою мечту.

В 1889 году Анна приезжает в Москву и поступает на курсы «Изящных искусств» под руководство к скульптору С. М. Волнухину, увидевшему её работу «Молящаяся старуха».

Довольно позднее начало учёбы сыграло свою положительную роль: самобытный талант, заложенный в неё природой, укрепился и развился, представляя теперь благодатное поле для творческого совершенствования, стремление к которому положительно выделяло молодую курсистку от остальных. Получив направленность развитию своего таланта, Анна много и усердно работает. Через два года она переходит в Московское Училище живописи, ваяния и зодчества и, вскоре познакомившись с творчеством скульптора Иванова, начинает заниматься под его руководством.

Уже много позднее, став педагогом, Анна часто вспоминала по-настоящему «первого своего учителя», кем она считала Иванова. Именно он преподал ей не только один из главных уроков скульптуры, но и научил бороться за свою жизненную позицию.

Спустя три года Анна решает поступать в Петербургскую Академию Художеств. Целеустремлённость, искание новых возможностей заниматься у лучших скульпторов и огромное желание помогают ей успешно сдать экзамены. Анна была зачислена на первый курс вольнослушательницей, руководителем стал скульптор В. А. Беклемишев.

Описывая Академию художеств в письме матери, она сообщает местные правила и свои опасения: «И ещё мне Маковский сказал: «Ну смотрите же, не обманите надежд, которые на вас возлагаются1 . И знаете, все это нагнало на меня такой страх, что просто я боюсь и работать. Я люблю работать без всякого соображения, просто на свободе, а тут ишь они какие. На кой мне нужны ихние надежды, да я и смотри не обмани». Или ниже, из того же письма: «Тут Маковский, Репин, Куинджи и Беклемишев, он очень крупный художник, только я с ним не согласна… Только в одном я с ним согласна, что он вводит в скульптуру психологию – а раньше этого почти не видать было. Уж я тут смотрела, смотрела, слушала, слушала, удивлялась без конца. Наконец, пришла к тому убеждению, что надо всё-таки, худо ли, хорошо, а надо работать по-своему. Да Беклемишев и не хочет насиловать волю ученика. А всё-таки надо быть упрямой, чтобы остаться собой». [2]

За первый год учёбы в Академии Художеств Анна столкнулась с тем, что показалось ей рутиной, бездарным времяпрепровождением. Барельеф «Собаки», «Учитель», горельеф «Письмо» – работы того времени старательно выполнены в академическом стиле.

В этом же году умирает император Александр III, на смену ему приходит молодой, не подготовленный к престолонаследию Николай II. Общее настроение Петербурга, вероятно, личная разочарованность в окружающих людях и очередное стремление реализовать талант толкают тонкую и творческую натуру уехать из страны, искать новые возможности, со-

вершенствовать своё мастерство.

Первый опыт обучения вне России оказался неудачным: работа в Париже, в студии Филиппа Коларосси явилась для скульптора «обратной стороной» Академии Художеств: здесь преподаватели часто не соизволяли являться на уроки, предоставляя ученикам столько творческой свободы, что об учёбе уже и не шла речь. Больную, с психическим расстройством, перенёсшую личную трагедию, лишённую средств к существованию, друзья привезли Голубкину обратно в Москву, откуда она после лечения отправилась к родным Зарайск. Вероятно, именно тогда, после перенесённых страданий и лишений к Анне приходит переосмысление её жизненной позиции, некий душевный перелом, а в последствии и желание присоединиться к революционной молодёжи.

В 1896 году Анна с сестрой Александрой, проникшись духом народовольства, помощи крестьянским переселенцам, уезжает работать в Сибирь на Обский переселенческий пункт, на Алтай. Вернувшись в 1897 году домой, она создаст свою первую скульптуру, посвящённую революционной борьбе: рабочего-пролетария «Железный».

Получив после Сибири прилив новых творческих сил, Анна Семёновна опять отправляется в Париж, где находит, наконец, своего «второго учителя» – Огюста Родена, утвердившего в ней веру в себя.

Париж, европейский центр культуры и искусства, дал ей силу в течение всей последующей жизни противостоять обывательскому отношению к творческому процессу, стать мастером высочайшего класса. Для Анны начался новый период творческого совершенствования.

В Париже с ней знакомится известный русский художник Константин Сомов: «На днях я познакомился гораздо ближе, чем прежде, с Голубкиной, был у неё в мастерской, и она мне чрезвычайно понравилась. Приятно видеть человека, внутренне чем-то горящего; всё, что она говорит, хотя подчас и наивно, и смешно, и иногда элементарно, всегда интересно и оригинально в её простонародном цветистом языке, и сама она с её несуразной фигурой, жестами, костюмом, запачканным глиной, вызывает сочувствие. Недаром её так много любят…».[3]

Работы А. Голубкиной тонкий психологический «Портрет профессора Э.Ж.-Бальбиани» и философичный портрет пожилой, некогда красивой женщины «Старость», символизирующей победу времени, были приняты на выставку парижского «Осеннего салона» с большим успехом.

С верой в себя, с жаждой претворить в своих работах видение мира Голубкина счастливая, но совершенно без средств возвращается в 1898 году на родину. В этом же году она теряет своего главного друга – мать, что стало огромным ударом для Анны.

Из-за своей непрактичности Голубкина вынуждена уехать из Москвы в Зарайск, где три года работает в мастерской, построенной для неё братьями. Появляются работы «Кочки», «Кустики», «Берёзка». Известный фабрикант и меценат, Савва Тимофеевич Морозов, закажет для Московского Художественного театра горельеф, воплощающий революционную идею – бушующие волны, тела людей, борющихся со стихией, реющих буревестников.

Совершенствуясь в глине, мастер мечтает попробовать «вечный материал» – мрамор. Благодаря любящей сестре Александре она получает возможность вернуться в Париж и учиться снова. Для натуры творческой и талантливой свойственно стремление к совершенствованию, исканию новых выразительных форм. Анне с успехом покоряется мрамор: «…Понимаешь, как научусь работать мрамор, то уж я буду настоящий артист, а то все ещё ни то, ни сё. И знаешь, он мне идёт в руку. Вот увидишь»[4]. Сколько великолепных работ в этом материале выполнила

Голубкина впоследствии: «Волна», 1909 г., необыкновенные женские головки – «Женщина в чепце», 1913 г., и портрет Е. П. Носовой, 1912 г., портрет Е. Д. Никифоровой, 1909 г., «Марья», 1906 г. Очень тонко сделаны детские портреты – «Манька», после 1904 г., «Девочка» (Т. В. Россинская), 1913 г., «Митя», 1913 г., «Ребёнок», 1909 г., «Санчета», 1905 г.

В 1904 году Голубкина совершила поездку в Лондон с целью знакомства с музеями, и в том же году она возвращается на родину уже зрелым мастером.

Активная революционная деятельность в этих годах, суды, тюрьма, напряженная работа тонкой души и творческого ума – всё подорвало в очередной раз здоровье Анны. «Ищущий человек», 1903 г., большая скульптура, воспринималась зрителями не менее сильно, чем Горьковский «Буревестник».

Зрелость восприятия мира выражалась и в творчестве Анны Семёновны. Портрет Андрея Белого, 1907 г., с 1910 г. по 1927 год она создала портреты и композиции в дереве: портреты А.М. Ремизова, А. Н. Толстого, атланты, кариатиды, портреты В. Ф. Эрна, В. Г. Черткова. В мраморе: «Спящие», «Две», портрет Г. Л. Захарьина, «Вдали музыка и огни», «Старая», «Митя», «Женщина в чепце», «Материнство». В камне: «Зрелище», «Дама», «Мать с ребёнком», «Моисси в роли царя Эдипа», множество эскизов и этюдов в гипсе: «Земля», «Женщина с ребёнком», «Сидящий человек», памятник художнику С. Г. Никифорову, портреты П. А. Шахова, С. А. Муромцева, Г. И. Савинского, И. И. Беднякова, Т. А. Ивановой, Л. Н. Толстого, «Берёзку».

Голубкина блестяще выполнила в мраморе, дереве и камне более 50 работ, создала цикл работ на религиозную тему: «Христос» (5 вариантов), «Апостол Пётр», «Апостол Иоанн», «Евангелист» и большую композицию «Тайная вечеря».

В начале первой мировой войны с огромным успехом проходит, наконец, её первая персональная выставка.

Анна продолжает искать пути выражения, осваивает резку по кости, морской раковине, камню: «Борзая собака», 1920-23 г.; портрет М.А. Волошина, 1920-1923 г.; «Женщина с козой», 1920-1923 г.; «Голова Берендея», 1920-1923 г., «Алёнушка», 1920-1923 г.; «Сидящая женщина», 1920-1923 г.

После революции Голубкина начинает заниматься педагогикой, в 1923 году она пишет свой единственный литературный труд «Несколько слов о ремесле скульптора», оказавшийся бесценной жемчужиной.

До конца жизни Анна Семёновна Голубкина не оставляет своего занятия, несмотря на психологическую и физическую нагрузку, проблемы со здоровьем. Многочисленные скульптурные портреты друзей и знакомых украшали её мастерскую. Работа над последним заказом бюста Л. Н. Толстого окончательно подорвала её здоровье, в 1927 году, в возрасте шестидесяти трёх лет Анна Семёновна скончалась.

Пережив трёх царей и три революции, смену идеологии, образование новой социально-политической формации, разделившая участь России, страдая душой и творческими исканиями, Анна Семёновна Голубкина оставила своей стране бесценное духовно-культурное наследие.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Лукъянов С. Жизнь А. С. Голубкиной. Документальная биография. – М., 1975. – С. 23.

[2] Лукъянов С. Жизнь А. С. Голубкиной. Документальная биография. – М., 1975. – С. 24.

[3] Там же. С. 35

[4] Корович Н. А., Голубкина А. С. Письма. Несколько слов о ремесле скульптора. Воспоминания современников. – М.: Советский художник, 1983. – С. 54.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА



УДК 349.442+349.444
ББК 65.315.441+67.404.212.47

СООТНОШЕНИЕ МЕР ЗАЩИТЫ И МЕР ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ПО ДОГОВОРУ УЧАСТИЯ В ДОЛЕВОМ СТРОИТЕЛЬСТВЕ МНОГОКВАРТИРНЫХ ДОМОВ

А. С. Дурнов

Статья затрагивает проблему соотношения мер гражданско-правовой защиты и мер гражданско-правовой ответственности при наличии обязательств, возникающих из договора участия в долевом строительстве многоквартирных домов. Отмечается, что как мера защиты ответственность реализуется лишь в случае применения санкций имущественного характера. В статье приводится существующая в доктрине классификация мер защиты и мер ответственности, их неразрывная связь. Применительно к договору участия в долевом строительстве многоквартирных домов исследуются такие меры защиты как признание сделки недействительной, односторонний отказ от исполнения договора

Ключевые слова
Участие в долевом строительстве многоквартирных домов, застройщик, участник строительства, договор долевого участия, меры защиты, меры ответственности, санкции, односторонний отказ от исполнения договора

Нормальный гражданский оборот предполагает не только признание за субъектами определенных гражданских прав, но и обеспечение их надежной правовой охраной и защитой. Именно поэтому ответственность в гражданском праве – особое состояние между тем, чье право нарушено, и тем, кто признается законодателем в качестве ответственного лица, содержание которого заключается прежде всего в фиксации юридически признанной потребности восстановить прежнее имущественное положение пострадавшего с помощью определенных средств защиты[1].

Как и любое другое субъективное право, право на защиту включает в себя возможность, с одной стороны, совершения управомоченным лицом собственных положительных действий и, с другой стороны, требования определенного поведения от обязанного лица. Право дает возможность его обладателю действовать определенным образом, но в рамках, установленных законом. Она проявляется в возможности самозащиты, использования предоставленных законом мер оперативного воздействия на правонарушителя и обращения к компетентным органам с требованием о применении к правонарушителю мер

государственно-принудительного характера. Несмотря на восстановительный характер гражданско-правовой ответственности, она в большей степени не является мерой защиты, так как лишь привлечение к ответственности не возвращает стороны в нормальное положение – не восстанавливает нарушенные права, а служит лишь реакцией потерпевшего на правонарушение. Как мера защиты ответственность реализуется в момент применения к правонарушителю конкретных мер воздействия – санкций, с применением которых О. С. Лейст связывал наступление ответственности[2], а самой ответственностью, скорее, является «результат» подобной реакции со стороны потерпевшего – предъявление иска и в последующем вступившее в законную силу решение суда об установлении меры и размера ответственности. Только с этого момента, как считает Д. Н. Кархалев, начинается претерпевание обременения (наказания)[3], следовательно, и самой ответственности.

Способы защиты гражданских прав многочисленны и разнообразны. Статья 12 ГК РФ приводит неисчерпывающий перечень способов защиты гражданских прав. Они не сводятся только к гражданско-правовой ответственности. Отсюда естественно возникает вопрос: какие из этих мер защиты гражданских прав относятся к мерам гражданско-правовой ответственности?

Еще О. С. Иоффе отмечал, что следует отличать меры гражданско-правовой ответственности от других гражданско-правовых санкций, не являющихся мерами ответственности[4]. По мнению С. С. Алексеева, данное деление существует объективно и в основном совпадает с классификацией юридических санкций на правовосстановительные и штрафные[5]. Ряд исследователей, в частности Б. И. Пугинский, разделяет понятия «меры защиты», «меры ответственности» и «меры оперативного воздействия» на самостоятельные группы санкций[6]. К первой группе относит предусмотренные законодательством способы государственно-принудительного воздействия (признание права, восстановление положения, существующего до нарушения, и т. д.). Вторая группа представлена возмещением убытков, неустойкой, взысканием процентов за пользование чужими денежными средствами. К третьей группе автор относит меры оперативного воздействия – способы воздействия контрагентов друг на друга в рамках одного и того же правоотношения (одностороннее изменение условий обязательства или отказ от его исполнения в связи с допущенными нарушениями). Некоторые авторы, напротив, подчеркивали единую природу мер оперативного воздействия и имущественной ответственности. Например, В. М. Огрызков определяет меры оперативного воздействия как «оперативные санкции», видит их отличие от денежных санкций единственно в возможности односторонней реализации[7]. В связи с этим Б. И. Пугинский отмечает, что меры оперативного воздействия существенно отличаются от ответственности в общепринятом понимании этого термина, поскольку имеют иную природу. «Применение оперативных мер, как правило, не создает для сторон нового, дополнительного к нарушенному, правоотношения. Принятие таких мер предполагает наличие договора... между сторонами, тогда как имущественная ответственность может наступать независимо от существования указанных отношений»[8]. В одном мы не согласны с Б. И. Пугинским, что меры оперативного воздействия не есть санкции. Полагаем, что все три группы мер воздействия представляют собой именно санкции, каждая из которых носит свой особый характер: правовосстанавливающий, превенционный, компенсационный, ка-

рательный (штрафной).

Е. А. Суханов вслед за другими ведущими цивилистами предлагает подразделять способы защиты на меры государственно-принудительного порядка, обладающие признаками мер гражданско-правовой ответственности, и на меры защиты в узком смысле, не обладающие признаками ответственности. Основное отличие данных мер заключается в том, что меры ответственности реализуют компенсаторно-восстановительную функцию, когда речь идет уже о нарушенном праве. Меры защиты реализуют в том числе превентивные и пресекательные функции. Кроме того, применение мер ответственности всегда означает для правонарушителя претерпевание юридически обязательных обременительных имущественных обязанностей. Применение мер защиты никаких обременительных (новых) обязанностей не создает – правонарушитель юридически теряет все то, что по праву ему и не принадлежало[9].

Итак, в целом к мерам защиты следует относить санкционированные законом способы воздействия на правонарушителя с целью пресечения правонарушения, устранения последствий правонарушения путем восстановления имущественного положения кредитора с возложением на должника некоторых имущественных обременений. Причем в договорных отношениях стороны прибегают к защите нарушенных прав любыми способами, не запрещенными законом. Возмещение убытков, взыскание неустойки, компенсация морального вреда являются мерами гражданско-правовой ответственности, которые сами по себе выступают мерами защиты нарушенных прав. Однако не все меры защиты ограничиваются мерами ответственности. Применение иных мер воздействия, влекущих за собой изменение, прекращение либо, напротив, возникновение каких-либо обязанностей для должника, принято именовать в целом мерами защиты. Реализация ответственности происходит путем применения различных мер воздействия, представляющих собою комбинированные средства воздействия, имеющие несовпадающие функции и вызывающие различный эффект. Именно поэтому ряд средств воздействия может быть отнесен и к мерам превенции, и к мерам ответственности, и к мерам ответственности и мерам обеспечения исполнения[10]. Такая комбинация мер воздействия в принципе закономерна, и если допустить, что привлечение к ответственности и применение мер защиты не одно и то же, то логически основания и условия привлечения к ответственности непригодны для определения обстоятельств применения мер защиты[11]. Разрывать ответственность и защиту невозможно – они следуют друг за другом как причина и следствие. Гражданско-правовая ответственность не единственное, а лишь одно из средств защиты гражданских прав и воздействия на нарушителя. В связи с этим необходимо помнить, что не всякая мера имущественного характера есть гражданско-правовая ответственность. Например, в случае нарушения застройщиком требований, установленных Федеральным законом «Об участии в долевом строительстве многоквартирных домов и иных объектов недвижимости и о внесении изменений в некоторые законодательные акты Российской Федерации»[12] (далее – Закон «Об участии в долевом строительстве») к проектной декларации, участник долевого строительства вправе обратиться в суд с иском о признании сделки недействительной как совершенной под влиянием заблуждения. В случае признания сделки недействительной застройщик обязан возвратить денежные средства, уплаченные участником долевого строительства по договору, и уплатить проценты в размере од-

ной трехсотой ставки рефинансирования ЦБ РФ, действующей на день исполнения обязательства по возврату денежных средств, уплаченных участником долевого строительства. При этом первая мера возвращает стороны в первоначальное положение и никаких невыгодных последствий для сторон не создает, в то время как вторая требует, чтобы сторона, допустившая нарушение, уплатила проценты за неправомерное пользование ими. Таким образом, только вторая мера может быть отнесена к мерам гражданско-правовой ответственности, так как она является мерой воздействия на сторону, допустившую виновное поведение. При этом сам характер этой меры предполагает невыгодные имущественные последствия у виновной стороны.

Следует заметить, что основанием для применения мер защиты и мер ответственности является юридический факт, предусмотренный законом или договором в качестве правонарушения. Например, неисполнение либо ненадлежащее исполнение обязательств по договору участия в долевом строительстве может повлечь за собой не только привлечение должника к ответственности, но и прекращение договора путем одностороннего отказа от его исполнения. Идентифицировать данные понятия неверно, что можно встретить в литературе, в частности, С. А. Лушкин относит к мерам гражданско-правовой ответственности по договору участия одностороннее расторжение договора[13]. По своей юридической природе односторонний отказ является основанием для расторжения договора без обращения в суд, и сам по себе односторонний отказ от исполнения договора вследствие его нарушения следует рассматривать как промежуточное состояние, в котором находится каждый из контрагентов сделки, поскольку, с одной стороны, односторонний отказ не есть основание привлечения к ответственности, а есть одна из возможных реакций кредитора в результате нарушения условий договора. С другой стороны, отказ также не является мерой ответственности, поскольку сам по себе не влечет за собой восстановление нарушенного имущественного права кредитора. При одностороннем отказе право потерпевшего реанимируется только после возмещения убытков и уплаты всех причитающихся процентов. Действия по одностороннему отказу от исполнения договора касаются лишь динамики субъективных прав и обязанностей сторон основного договорного обязательства и не направлены на причинение пассивной стороне договора имущественных или денежных лишений в отличие от гражданско-правовой ответственности[14]. Например, п.5 ст. 5 Закона «Об участии в долевом строительстве» предусматривает возможность застройщику в одностороннем порядке отказаться от исполнения договора в случае просрочки платежа в течение более чем три месяца или нарушении срока внесения платежа более чем три раза в течение 12 месяцев. При этом, интересно отметить, воспользоваться правом одностороннего отказа застройщик в состоянии лишь спустя еще 30 дней с момента истечения данного периода. Неоднократно в периодических изданиях было высказано мнение о целесообразности сократить срок просрочки и снизить его до одного месяца с целью ужесточения дисциплины участника договора. Полагаем, данное положение способно обеспечить баланс защиты интересов не только застройщика и участника долевого строительства, но и иных соинвесторов, так как часто подобная достаточно длительная просрочка платежа способствует торможению процесса строительства и сдачи дома в эксплуатацию, что неблагоприятно сказывается на всех участниках подобной строительной деятельности.

В указанном случае сам по себе односторонний отказ не является мерой ответственности, а представляет собой субъективное право контрагента, однако правовые последствия реализации данного права могут стать основанием для применения мер гражданско-правовой ответственности за предпринятые другой стороной действия. Например, к гражданско-правовой ответственности застройщика правомерно относить лишь неблагоприятные последствия одностороннего отказа участника долевого строительства от исполнения договора, выразившиеся в возврате денежных средств, уплаченных участником долевого строительства непосредственно в счет цены договора, и взыскание процентов на эту сумму за пользование указанными денежными средствами.

Закон «Об участии в долевом строительстве» предусматривает случаи, когда кредитор получает право расторгнуть договор в одностороннем порядке в связи с нарушениями, допущенными должником. В отдельных видах договоров особенностью применения одностороннего отказа от исполнения договора является то, что для его реализации действительно не требуется наличия никаких юридических фактов – нарушений со стороны контрагента. В законе такая конструкция отказа обозначается как «право отказаться от исполнения договора в любое время». Мотивы, порождающие желание одной из сторон прекратить правоотношения, могут быть различны, однако они не могут иметь правового значения. В то же время необходимо учитывать специфику взаимоотношений контрагентов в различных сделках, когда, например, практически все участники долевого строительства вдруг захотят отказаться от исполнения договора. С одной стороны, это право каждого (даже если застройщик добросовестный), с другой стороны, нельзя исключать желание недобросовестных конкурентов в строительной сфере через подставных физических лиц скупать жилье в строящемся доме, а непосредственно перед сдачей объекта расторгнуть все договоры, что неизбежно может привести к банкротству строительной компании[15]. Вероятно, учитывая подобную ситуацию, законодатель счел необходимым в ст. 9 Закона «Об участии в долевом строительстве» предусмотреть исчерпывающий перечень случаев одностороннего отказа от исполнения договора участником долевого строительства и застройщиком:

· неисполнение застройщиком обязательства по передаче объекта в срок;

· неисполнение застройщиком обязанностей по устранению недостатков работ;

· существенное нарушение требований к качеству объекта;

· нарушение обязанностей застройщиком относительно условий о залоге либо поручительстве, в случае нарушения им условий акцессорного договора.

Данная статья достаточно подробно описывает механизм расторжения договора участия в долевом строительстве, при котором обязует застройщика в случае расторжения договора по собственной инициативе или по желанию участника возвратить денежные средства в течение десяти рабочих дней со дня его расторжения. Если в указанный срок участник не обратился за получением денежных средств, то застройщик обязан не позднее дня, следующего за рабочим днем, после истечения указанного срока зачислить их в депозит нотариуса по месту нахождения застройщика. В случае нарушения срока возврата денежных средств или срока зачисления этих денежных средств в депозит нотариуса застройщик уплачивает участнику долевого строительства проценты на эту сумму за пользование указанными средствами в размере 1/300 ставки рефинансирования. В данном случае речь уже идет об ответственности, мерой которой выступают

проценты за пользование чужими денежными средствами вследствие их неправомерного удержания.

Возможность одностороннего отказа от исполнения договора участия в долевом строительстве многоквартирного дома предусмотрена законодателем и в иных случаях. Так, в частности, п. 4 ст. 5 исследуемого Закона предусматривает в случае просрочки внесения платежа в течение более чем три месяца возможность застройщику в одностороннем порядке отказаться от исполнения договора. При этом п. 6 ст. 5 предусматривает обязанность уплаты застройщику неустойки в размере 1/300 ставки рефинансирования от суммы просроченного платежа за каждый день просрочки. В связи с этим О. Ершов делает правильный вывод о том, что подход законодателя обеспечить гарантии и защиту интересов лиц, которые вкладывают денежные средства в объекты долевого строительства, практически не учитывает интересы застройщиков. Неустойка, которую обязан заплатить участник в случае нарушения установленного договором срока платежа, и возможность расторжения договора застройщиком в судебном порядке при просрочке уплаты участником цены выглядят явно недостаточными[16].

Кроме того, п. 3 ст. 7 Закона предполагает в случае существенного нарушения застройщиком требований к качеству объекта или неустранения выявленных недостатков в установленный участником разумный срок возможность отказа в одностороннем порядке от исполнения договора и возврата переданных денежных средств с уплатой причитающихся процентов. При этом, к сожалению, законодатель не раскрывает понятия «существенное нарушение», что затрудняет возможность реализации данного права участником долевого строительства, поскольку данное понятие носит в большей степени оценочный характер и толкуется поразному.

Таким образом, применительно к договору участия в долевом строительстве многоквартирного дома односторонний отказ от исполнения договора следует рассматривать в качестве меры защиты нарушенного права застройщика или участника долевого строительства с дальнейшим возложением на виновника мер ответственности.

Особое внимание хотелось бы обратить на содержание п. 7 ст. 23 Закона «Об участии в долевом строительстве», согласно которому контролирующий орган вправе обратиться в арбитражный суд с заявлением о приостановлении на определенный срок деятельности застройщика при некоторых нарушениях с его стороны. Основанием для подобных действий, вероятно, может послужить факт неисполнения застройщиком ранее выданных контролируемым органом предписаний об устранении нарушений, что можно рассматривать в качестве мер оперативного воздействия. Кроме того, неоднократное или грубое нарушение застройщиком Закона также может стать основанием для обращения контролирующего органа в арбитражный суд с заявлением о ликвидации застройщика со всеми вытекающими отсюда неблагоприятными последствиями для застройщика. Подобные правонарушения могут стать основанием для последующей реакции на них заинтересованных лиц, но и производимые ими действия именоваться гражданско-правовой ответственностью не могут. Скорее, они имеют значение как меры оперативного воздействия на нарушителя, которые могут послужить основанием для прекращения правоотношения.

Таким образом, установлена неразрывная связь ответственности и защиты по договору участия в долевом строительстве многоквартирных домов. Гражданско-правовая ответственность рассматривается как одно из средств защиты гражданских прав и имущественного

воздействия на субъекта, не исполняющего договорных обязательств. Мера имущественного характера не всегда связана с гражданско-правовой ответственностью и в этом случае квалифицируется как мера защиты. Применяемые управомоченным лицом меры защиты и меры ответственности являются его реакцией на ненадлежащее поведение другой стороны. Закон предоставляет свободу выбора сторонам: либо привлечь должника к ответственности, либо расторгнуть с ним договор – что выгоднее кредитору, он решает сам. Именно поэтому выбор способа защиты нарушенного права предоставляется потерпевшему, если только в Законе не указывается на возможность применения лишь конкретной меры или мер защиты.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: *Хохлов В. А.* Ответственность за нарушение договора по гражданскому праву. – Тольятти, 1997. – С. 93-94.

[2] См.: *Лейст О. Э.* Санкции и ответственность по советскому праву. – М., 1981. – С. 97.

[3] См.: *Кархалев Д. Н.* Соотношение мер защиты и мер ответственности в гражданском праве России: Дис. ... канд. юрид. наук. – Екатеринбург, 2003. – С. 11.

[4] См.: *Иоффе О. С.* Советское гражданское право. Т. 1. – Л., 1971. – С. 415.

[5] См.: *Алексеев С. С.* Общая теория права. Т. 1. – М., 1981. – С. 272.

[6] См.: *Пугинский Б. И.* Гражданско-правовые средства в хозяйственных отношениях. М., 1984. С. 134.

[7] См.: *Огрызков В. М.* Пределы применения мер оперативного характера при поставках продукции // Сов. юстиция. – 1968. – № 7. – С. 4.

[8] *Пугинский Б. И.* Указ. соч. – С. 143-144.

[9] См.: Гражданское право: учебник. Т. 1 / Под ред. Е. А. Суханова. – С. 558-559.

[10] См.: *Хохлов В. А.* Указ. соч. – С. 95.

[11] См.: *Тархов В. А.* Гражданские права и ответственность. – Уфа, 1996. – С. 99.

[12] Российская газета. – 2004. – 31 дек.

[13] См.: *Лушкин С. А.* Ответственность сторон по договору участия в долевом строительстве // Право и экономика. – 2005. – № 10. – С.18.

[14] См.: *Егорова М. А.* Односторонний отказ от исполнения гражданско-правового договора. – М., 2008. – С. 352.

[15] См.: У долевого строительства будет лучшая доля? (По материалам RBC Daily) // Строительные ведомости. – 2005. – № 6.

[16] См.: *Ершов О.* Жилищное и градостроительное законодательство в регулировании отношений по долевому строительству жилья // Правовые вопросы недвижимости. – 2008. – № 2.

SUMMARY

Ryndin I. J. The development of prince tribal system in Russia before the Mongolian invasion (1212-1238) [Part 11] // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 2(15). – PP. 3 –14. [1,0 п. л.]

Key words

Separate political system of prince-to-prince relations, political economic complex, tribal system, prince's eldership, political unity of Russian princes, war mobilization of Russian principalities, tribal hierarchy of Russian princes, old tribal prince's right, yarlyk system of inheritance of princes" tables.

Summary

The examination of the prince tribal system development in Russia after the death of of Vsevolod Bolshoe Gnezdo and disclosure of the first signs of its crisis. Adaptation of prince-to-prince relations to new political conditions. The opportunities of Russian feudal principalities in mobilization of war resources for repulsing foreign threats. The falling of importance of prince's eldership for occupation and inheritance of free tables in Russian principalities. The first precedents of consolidation of princes" tables for separate branches of princes" tribes.

Kondrashov A. I. Nerinsk (Shilovo) – Annalistic Twin-City of Moscow: about Localization & Historical Continuity of Old Russian Towns Nerinsk &Shilovo // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 2(15). – PP. 15 –25. [0,9 п. л.]

Key words

Moscow, Nerinsk, eleven forty-seven, 8-8,5 days' marches of the Russian bodyguard, «crossed the river Oka and stopped», the embassy of Polovetsk, the Great Prince of Kiev Izyaslav made peace with the citizens of Polovetsk in the town of Voino, forders, a border on Meshchera. Ner-cape, the village of Nerskoe, now the village of Shilovo at the bank of the Oka-river, ford, the Prince Yuri Dolgoruky, the Novgorod-Severski Prince Svyatoslav Olgovich, the Prince Vladimir Ryazanski.

Summary

In 2012 the capital of Russia Moscow will celebrate its own 865-th anniversary. But few people know that its annalistic sworn brother-town – the town of Nerinsk (Shilovo) – has always been situated near Moscow from the earliest times. In this research, basing at the annalistic materials and the made criterions, you are suggested the location and the historical continuity of the oldest Russian towns Nerinsk and Shilovo.

Nagornov V. P. Foreign Participation in Ryazan Metallurgy Development in XVIII-XIX Centuries // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 2(15). – PP. 26 – 29. [0,3 п. л.]

Key words

Foundries, reforms, Ryazan gubernia, foreign specialists and manufacturers

Summary

At the time of Peter I reforms geographically independent area of foundries was created in Pereyaslavl province of Moskovian guberniya. Futher Pereyaslavl province was renamed into Ryazan guberniya. British and german manufacturers & merchants took part in the development of Istiya-Zalipyazhya & Istiya-Goollinkinsky & Kiritsy foundries. They were englishmen Bogdan & Grigory Below, Ivan (John) Maev, german merchant Jonh Bolehs, scotch engineer George Mein, Kurland's nobleman Karl Zimmerman.

Nagornov V. P. About Nomenclature of Ryazan Metallurgical Works // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 2(15). – PP. 30 – 35. [0,5 п. л.]

Key words

Ryazan gubernia, metallurgical works, metal-working enterprises, owners of works, merchants, nobility, economic development

Summary

In this article there are consider the questions of formation and placing metallugical and metal-working works on the territory of Ryazan gubernia. There is the trace of evolution this branch in XVIII-XIX ages. There is formed the table of list of major enterprises. There is show the role of every estate in economic development of metallurgy and metal-working.

Makarchuk O. I. Struggle of Russia against Poaching in the Russian Far East (since 1891) // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 2(15). – PP. 36 – 40. [0,4 п. л.]

Key words

Commercial activity of businessmen of the USA, private American companies, Russian Far East, trading stations and shops, indigenous population, sea fishing and hunting of fur animals, fishery.

Summary

The article is about trade and commercial activity of private American companies in the Russian Far East.

Vanin A. A. Agriculture of the Ryazan Province during the Epoch of New Economic Policy // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 2(15). – PP. 41 –57. [1,4 п. л.]

Science sections: history, agriculture

Key words

Agriculture, a peasant farm, Field cropping, productivity, cattle breeding, population, grain balance, new economic policy, seasonal works

Summary

The condition of agriculture of province to the major economic signs is analysed: To disposition of sown area, productivity, grain balance, quantity of draught and productive cattle, seasonal works. It is established, that observed in 1917-1920 process of economic levelling of the economy, pulling together to the centre extreme layers of groupings, in new socially-economic conditions of a transition period (1921-1928) it was replaced by process of restoration of large-scale enterprises for the account small and partly averages.

Churkina O. A. Position of the Allies in a Question of Opening the Second Front afterward the Entrance of the USA in World War II // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 2(15). – PP. 58 – 63. [0,5 п. л.]

Key words

World War II, the problem of the second front, the foreign-policy strategy of allies, the Anti-Hitler Coalition, the Arcadia Conference in Washington

Summary

In this article the external and internal conditions of determining the position of Great Britain and the USA in a question of opening the second front in the new stage of war are analyzed. The plan of the actions of the allies was made in accordance with the conditions of the political and strategic situation. It was affirmed at the Washington Conference (December 22, 1941 - January 14, 1942). According to the plan the allies decided to open the second front in Europe by the way of connecting the large number of the Anglo-American troops in the most suitable for this occupied by the Germans region.

Safronov B. V. Meeting Leader's Asia-Pacific Economical Communication (APEC) in Brunei // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 2(15). – PP. 64 – 68. [0,5 п. л.]

Key words

Forum, declaration, communique, electronic commerce, liberation, «opened regionalism», individual plan of activities, integration, world economics

Summary

The given article deals with questions which were the main subject matter on the Forum of Asia-Pacific Economical Community. The Forum took place in sultanate Brunei in November, 2000.

The main points of the summit are follows: problems of globalization and taking appropriate steps concerning new markets and liberalization of trade and investments in the region, relations with the World Trade organizations, development of electronic commerce, problems of power engineering and influence on the oil market price. Questions of interactions between leaders of the countries belonging to the APEC, attempts to solve problem of participation of Korea in Community were also touched upon on the summit.

Volodarskaya E. A. The Dynamics of the Image of Science in the Society (Middle of XX Century – Beginning of XXI Century) // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 2(15). – PP. 69 – 78. [0,8 п. л.]

Key words

The image of the science, the attractiveness of the science, the trust in science, the interest in science, the valuable orientations

Summary

The article is devoted to the analysis of the image of the science in the Russian society during from the middle of XX century till the beginning of XXI century. The following parameters of comparison of the relations between science and society are distinguished: attractiveness of the scientific professions for the young people; the social responsibility of the scholar; the succession of the scientific profession; the valuable orientation of the society in the relation to the science; the role of the science in the creation of the prestige of Russia; the trust and the interest to the science; the disciplinary structure of the science. In the article the dynamics of distinguished indexes are represented.

Mitina L. M. The Psychology of Professional Activity of a Teacher: Theory, Experiment, Practice // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 2(15). – PP. 79 – 90. [1,0 п. л.]

Key words

The system personality-developing approach, continuous education of pedagogues, professional development of the teacher.

Summary

This article represents the author's concept & technology of professional development of a teacher's personality. Introduction of ideas of system personality-developing approach into national education practice, implementation of fundamental conditions of personality-professional development of a teacher enables to solve the problem of school humanization & psychologization, to turn the system of education into the space of the high-grade development of its subjects not within declarative announcements but in reality.

Osnitsky A. K., Kalinkina T. V. Negative Consequences of Stress as the Cause of Developing Teachers' Neuropsychic Disorders // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 2(15). – PP. 91 – 97. [0,6 п. л.]

Key words

Negative consequences of stress, neuropsychic disorders, stress resistance, work satisfaction, nervous break-down, peculiarities of work attitude

Summary

The complex of techniques aimed at researching teachers' neuropsychic status found out that 55 per cent teachers have the signs of neuropsychic disorder of stress-related nature. It was shown that the lower the work satisfaction and indexes of stress resistance, the more probable vegetative disorder, enhanced anxiety state, neurotic depression, conversion reaction; overall index of mental tolerance to stress decreases. The survey allowed specifying the types of negative consequences of the stress experienced by teachers, along with filiating the existence of factors mediating the stress influence on the appearance of neuropsychic disorders.

Stepanov V. A. , Fyodorova N. B., Kuznetsova O. V., Ufimskiy R. V. Personal-oriented approach in physics learning in rural schools with the use of information technology // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 2(15). – PP. 98 – 105. [0,6 п. л.]

Key words

Rural school, personal-oriented approach, computer learning programs, computer modeling, schoolchild's individual working place, laboratory works of different levels

Summary

In this article it is presented the analysis of schools' modern state. It is regarded the experience of personal-oriented approach usage in physics learning in a small rural school.

It is presented by authors the opportunities of computer usage in school physical experiment, methods of learning of electrical conduction in liquids in secondary school with the use of information technology and laboratory work with the use of a schoolchild's individual working place. The result of introduction indicates about the level improvement of schoolchild's knowledge and interest in physics.

Suharev A. V., Chulisova A. P. The Interrelation of Ethno-Functional Features of Figurative Sphere of the Person & of the System of his/her Relationships // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 2(15). – PP. 106 –111. [0,5 п. л.]

Key words

Ethnofunctional paradigm, image sphere of person, system of relations of person

Summary

The results are revealed that the appearance of images of nature and folk tales in the age before 5 years old, images of God, sin and Justice not earlier than 9 years old and also, preference of ethnodifferential images of animals, landscape, climate etc., are connected with low emotional control, anxiety, emotional suppression of cognitive processes, increasing of negation of Christian commandments and tendency to criminal behavior. The results of experimental investigation confirm the connection of ethnofunctional characteristics of image sphere of personality and the emotional, cognitive characteristics of system of its relations and the relation to moral and low. These results confirm validity of the ethnofuctional paradigm in psychology.

Fomina N. A., Tenyaeva O. V. Peculiarities of Responsibility as Systematic Property of Individuality of Adolescents with Deviant Behavior // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 2(15). – PP. 112 – 117. [0,5 п. л.]

Key words

Adolescent, deviant behavior, responsibility, semantic-content (motivational, cognitive, productive) specifications, instrumental-style (dynamic, emotional, regulatory) components, correlation and factor structures

Summary

The article considers the results of the systematic research of the responsibility in adolescents with deviant behavior: its manifestation in semantic-content and instrumental-style characteristics and correlation and factor structures.

Belyaeva E. S. Creative Pedagogical Approach to Teaching Speech Activity in Foreign Languages// Russian Scientific Journal. – 2010. – № 2(15). – PP. 118 – 124. [0,6 п. л.]

Key words

Creative pedagogical approach, creative pedagogical technology, speech activity, linguistic activity, creative activity, pedagogical creativity, multicultural environment, skills of international communication

Summary

The article is devoted to the problem of creative pedagogical approach to teaching speech activity in foreign languages, which is one of the most important issues in training students in the multicultural environment resulting in their high-level speech activity.

Korotkina E. D. Theoretical Approach for Estimation of Organization Training Programs // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 2(15). – PP. 125 –130. [0,5 п. л.]

Key words

Organizational training, estimation models of training programs. Organization development.

Summary

The article is devoted to the problem of effective approaches for estimation models of training programs in organizations.

Kruchkov V. A. Communicative Self-Realization Through a Net Community of Learners // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 2(15). – PP. 131 – 148. [1,4 п. л.]

Key words

Internet site, blogs, forums, project, multimedia communication, communicative self-realization, informational and communicative environment, net community, net interaction, speech and thinking activity, hypertext, multimedia, Internet environment, communicative competence, electronic screen product

Summary

The article looks into how best to set up a learning environment for multimedia communication in a learned language to foster communicative self-realization. Starting a group's Internet site and its daily monitoring are viewed as a new EFL teaching strategy to improve and facilitate the acquisition of communicative competence and development of a second language identity. Efficient foreign language teaching today requires using interactive web tools and services. A group's web site is an interactive environment, a tool for and a condition of multimedia communication in a foreign language, and helps implement the learner's communicative and cognitive needs and abilities.

Podosinnikov S. A. Structurally-Hierarchical Model of Competitiveness of the Person // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 2(15). – PP. 149 – 155. [0,6 п. л.]

Science divisions: Development psychology

Key words

Competitiveness, competitiveness of the person, model, abilities, activity, flexibility, competence, an orientation, creativity

Summary

In article, on the basis of the theoretical analysis of the scientific literature the structurally-hierarchical model of competitiveness of the person is presented.

Pupkov S. V. Position of the Truth of a Sociologist // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 2(15). – PP. 156 – 160. [0,4 п. л.]

Key words

Sociologist, position, reciprocity, truthfulness

Summary

The author explains that the inner position of a sociologist signifies the beginning of formation of his/her moral and value position; focuses on the fact that truthfulness of a sociologist constitutes the essence of his/her position of the truth. The author defines the content of the criterion «ethic – non-ethic» according to which the sociologist's activity is evaluated.

Solncev V. O. Education of Discipline of Cadets in High Schools of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Measures of Russia // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 2(15). – PP. 161 – 166. [0,4 п. л.]

Key words

Discipline, education of discipline, preparation of employees of the State fire service of the Ministry of Emergency Measures of Russia

Summary

In article theoretical bases, essence, the contents, pedagogical conditions and ways of education of discipline of cadets in high schools of the State fire service of the Ministry of Emergency Measures of Russia are considered. The important role of process of education of discipline of cadets in high schools GPS of the Ministry of Emergency Measures of Russia in preparation of employees the Ministry of Emergency Measures of Russia is considered.

Solomchenko M. A. Shaping of Tolerant Management beside Specialist of the Physical Culture and Sport // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 2(15). – PP. 167 – 172. [0,5 п. л.]

Key words

Management, tolerance, specialist of the physical culture, educational technologies

Summary

Using educational technology is considered In work for shaping of tolerant consciousnesses and management competency of the specialist of the physical culture and sport. On occupation were used the most latest computer technologies, thematic exit occupations, business plays, were developed group projects and others.

Asmanskaya E. A. Pedagogical Foundation of Training Future Teachers of Primary School for Pedagogical Accompaniment of Successful Transfer of Children to Secondary School // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 2(15). – PP. 173 – 176. [0,4 п. л.]

Common pedagogics

Key words

Forming of motivation, needs, future teacher of primary school, adaptation to education at secondary school, primary school pupil, age peculiarities of younger adolescents, diagnostics, diagnostic culture

Summary

The article deals with the problem of forming the need in future primary school teachers for pedagogical accompaniment of transfer primary school children to secondary school and their successful education their.

Dementyeva L. V. The Subjective Appraisal of the Stressors and Coping Behavior of the Adults in the Situation of Daily Work // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 2(15). – PP. 177 –182. [0,5 п. л.]

Psychology

Key words

Professional stress, subjective appraisal of the professional stressors, coping behavior, ways of coping

Summary

The article is dedicated to the research of the professional stressors and coping in the situation of daily work of the adults. As a result of the research were revealed and were analyzed the relationships between the subjective appraisal of the professional stressors and coping behavior.

Dmitrieva D. B. Religious Component as a System-Building Factor of the Spiritual and Moral Aspect of the Education in Russia from the 19th to the Beginning of the 20th Centuries // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 2(15). – PP. 183 – 188.[0,5 п. л.]

Key words

Religion, religious component, education, spirituality, morality

Summary

This article is dedicated to the problem of the religious (orthodox) component in education in Russia in XIX and beginning of XX century. Particularly, the main questions for analyze are: content of the religion component, its educative potential, and conditions of religious teaching in schools of XIX and beginning of XX century, and nowadays.

Donskov D. A. Level of Need in Physical Development of Cadets in Higher Institutions of the Federal Penal Service of Russia // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 2(15). – PP. 189 – 193. [0,4 п. л.]

Key words

Physical training, needs for physical development, the importance of healthcare

Summary

In the article the author presents the materials of the research on revealing the ground of the level of need of cadets in physical development.

Ivanova O. V. Anticipatory Motivation as Condition of Professional Becoming of Students-Managers // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 2(15). – PP. 194 – 202. [0,7 п. л.]

Key words

Anticipatory motivation, professional becoming, model of the professional becoming of students-managers

Summary

Results over of theoretical development of concept of anticipatory motivation, and also results of empiric research of anticipatory motivation of students-managers as terms of their professional becoming, are brought In the article. The concept of anticipatory motivation is determined, as a process and result of forming for the subject of the system of motives, on the basis of anticipating (prognostications) pictures of future activity, her aims, values and character in her. The model of the professional becoming of students of managers, including three components. Results over of empiric research, showing, are brought, that anticipatory motivation of students-managers is the condition of success their professional.

Lamskov A. V. Physical Culture as Facility Garmonization Physical and Social Health Student // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 2(15). – PP. 203 – 207. [0,4 п. л.]

Key words

Physical culture society, physical culture to personalities, culture of health, harmonization, physical and social health student.

Summary

In given article «physical culture» is researched as scholastic discipline, comprised of all curriculums of preparation specialist high educational institution. The Author considers social designing as way of the development different project, including youth in motor activity and social-significant activity.

Lapina V. E. Perceptive Aspects of the Future Linguist's Sociolinguistic Competence // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 2(15). – PP. 208 –213. [0,5 п. л.]

Key words

Sociolinguistic competence, variation, accent, dialect, received pronunciation

Summary

The article is devoted to the analysis of sociolinguistic competence. It provides evidence to prove that the ability to operate with accents and dialects on the perceptive level is an important component of sociolinguistic competence of university students who specialize in linguistics.

Metelkova E. I. Primary tasks of Government Practical Psychological System of Education in the Russian education modernization context // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 2(15). – PP. 214 –219. [0,4 п. л.]

Key words

Government Practical Psychological System of Education, primary tasks, the development directions

Summary

The article represents the investigation results of analytical review of Government Practical Psychological System of Education service through the primary long-term tasks of education. We analyzed the material basis, human resources potential, the content and the variety of educational psychologists in all the Federal Units of Russian Federation. We performed the long-term and short-term prognosis of Government Practical Psychological System of Education development and represented the primary tasks for the future periods.

Studenikina T. V. About the problem of chronology in the German history of Andragogy // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 2(15). – PP. 220 –228. [0,7 п. л.]

Key words

Chronology, theory, history of Adragogy, adult education, retrospective review, prospective, museum's Pedagogy, method of antithesis

Summary

Many researches explored the problem of chronology in the history of Pedagogy. But most of them considered it hard to divide the Theory of Education of Adults as a scientific procedure into periods.

But today when Andragogy is a separate branch of science with its subject and object of research, the author decided to investigate the problem of the chronological development of the Theory and History of Adult Education. Thus, we consider it logical to suggest different chronologies based on various criteria and principles.

Fedulkina E. A. Professional Concepts of the Students of Railway Specialties and Specialists of Railway Transport // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 2(15). – PP. 229 – 235. [0,6 п. л.]

Key words

Professional concepts, a professional, professional development

Summary

This article represents the theoretical approaches to the research of professional concepts. It shows the experimental data of the comparative analysis of professional concepts of the students of railway specialties and the specialists of railway transport (power dispatchers).

Filatov A. I. Theoretical and Practical Aspects to Organizations Military-Patriotic Education Midshipman and Training Educational Institutions of the Region // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 2(15). – PP. 236 – 242. [0,6 п. л.]

Key words

Patriotic education, military-patriotic education, problems military-patriotic education, purpose military-patriotic education, museum to histories of the airborne troopses, the forms of the work museum to histories of the airborne troopses

Summary

In article are considered theoretical and practical aspects to organizations military-patriotic work in military high school. On example museum to histories of the airborne troopses are analysed possibility of the patriotic education midshipman and training educational institutions. It Is Noticed that in military-patriotic education, as military man, so and civil youth in modern condition necessary to select the priority problems and find the all the manner of ways of their decision in modern condition, for instance in connection with 65-year of the Victory in Great Domestic War.

Tsarjova L. M. Essence and Structure of an Integrative Approach to the Organization of Aesthetic Education of University Students // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 2(15). – PP. 243 – 248. [0,4 п. л.]

Key words

Aesthetic education, integration, integrative approach, substantial integration, intersubject integration, interpersonal integration, pedagogical communication

Summary

The article focuses on the study of some methodological-theoretic aspects of the integrative approach to the aesthetic education formation of university students from the intersubject and interpersonal points of view. The subject of the article involves looking into processes of aesthetic constituents' revelation in respect of university disciplines, both the Arts and natural sciences. Peculiarities of pedagogical communication in the «teacher-student» context are also presented in the article.

Tchernikova T. A. Formation of the Creative Person of Sculptor Golubkina A. S. on a Boundary of the XIX-XX-th Centuries // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 2(15). – PP. 249 – 252. [0,3 п. л.]

Key words

Talent, sculpture, training, spirit of struggle, revolution, creativity

Summary

The article investigates a career of the Russian sculptor Golubkina A. S., divided on boundary XIX-XX cc destiny of Russia, finds out, how changes of a sociopolitical formation in the country have affected development of personal formation of the master, what was the culmination lever for development of her creative potential, search of a sculptural material for expression of the attitude to universe.

Durnov A. S. Correlation of Protective Actions and Civil Liability Measures under the Contract of Participation in Common Building of Multifamily Housing // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 2(15). – PP. 253 – 259. [0,6 п. л.]

Key words

Participation in common building of multifamily housing, developer, building participant, equity participation contract, protective actions, liability measures, sanctions, unilateral denunciation of the contract

Summary

The article touches upon the problem of correlation of protective actions and civil liability measures under liabilities arising in the contract of participation in common building of multifamily housing. It is noted that liability as a protective action is realized only in case of imposing property sanctions. The author provides the existing classification of protective actions and civil liability measures, inseparable connection between them. In respect to the contract of participation in common building of multifamily housing such protective actions as nullification of transaction, unilateral denunciation of the contract are studied.

АВТОРЫ
(AUTHORS)

АСМАНСКАЯ Елена Александровна – преподаватель Рязанского заочного института (филиала) Московского государственного университета культуры и искусств
Контактная информация: E-mail: helena240@yandex.ru; тел.8-915-626-23-15

БЕЛЯЕВА Екатерина 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: ekbelyaeva@yandex.ru; тел. 8-(4912)-22-20-05

ВАНИН Алексей Анатольевич – кандидат технических наук, инженер КПО ОАО ПИ «Рязаньагропромспецпроект»
Контактная информация: тел. раб. 8-(9412)-45-04-18, тел. дом. 8-(9412)-21-30-47

ВОЛОДАРСКАЯ Елена Александровна – доктор психологических наук, доцент, старший научный сотрудник Института истории естествознания и техники имени С. И. Вавилова РАН (г. Москва)
Контактная информация: E-mail: eavolod@gmail.com; тел. 8-916-151-05-91

ДЕМЕНТЬЕВА Лейла Владимировна – психолог психолого-медико-социального центра (г. Санкт-Петербург), соискатель ученой степени кандидата психологических наук по специальности 19.00.03 – психология развития, акмеология по кафедре психологии развития и дифференциальной психологии факультета психологии СПбГУ
Контактная информация: E-mail: layla1102@list.ru; тел. 8-(812)-271-06-92

ДМИТРИЕВА Дина Борисовна – сотрудник информационно-аналитического отдела Рязанской епархии Московского патриархата
Контактная информация: E-mail: dina_dmitra@mail.ru; тел. 8-(4912)-92-25-64

ДОНСКОВ Дмитрий Анатольевич – начальник кафедры физической подготовки и спорта Академии права и управления ФСИН России
Контактная информация: E-mail: donskov@land.ru; тел. 8-(4912)-93-82-07

ДУРНОВ Александр Сергеевич – соискатель кафедры гражданского права и процесса Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: durnov62@mail.ru; тел. 89105748597

ИВАНОВА Оксана Васильевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков НОУ «Российский новый университет», соискатель кафедры социальной психологии Тамбовского государственного университета имени Г. Р. Державина
Контактная информация: E-mail: roxi-81@mail.ru; тел. 89038359663

КАЛИНКИНА Татьяна Владимировна – и. о. декана психологического факультета Московской гуманитарно-технической академиии
Контактная информация: E-mail: tavlka@mail.ru; тел. 8-909-155-71-97

КОНДРАШОВ Александр Иванович – председатель Шиловского межрегионального историко-краеведческого общества памяти И. И. Срезневского
Контактная информация: E-mail: discouraged@yandex.ru; тел. 89106354351

КОРОТКИНА Елена Дмитриевна – кандидат психологических наук, доцент факультета психологии и социальной работы Тверского государственного университета
Контактная информация: E-mail: ilich55@list.ru; тел. 89106484033

КРЮЧКОВ Виктор Александрович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры германских языков Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: rsu@rsu.edu.ru; моб. тел. 89105091233

КУЗНЕЦОВА Ольга Викторовна – аспирант кафедры общей, теоретической физики и методики преподавания физики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: n.fedorova@rsu.edu.ru; тел. 8-(4912)-28-04-30

ЛАМСКОВ Александр Викторович – старший преподаватель кафедры физического воспитания Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: sashalam@mail.ru; тел. 8-(4912)-28-04-23

ЛАПИНА Валерия Евгеньевна – аспирант Московского государственного лингвистического университета по специальности 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык)
Контактная информация: E-mail: valerialapina@yandex.ru; тел. 8-(499)-764-29-38

МАКАРЧУК Ольга Ивановна – кандидат исторических наук, старший научный сотрудник Научно-исследовательского института ФСИН России (г. Москва)
Контактная информация: E-mail: olgamakarchuk@yandex.ru; тел. 8-963-640-27-99

МЕТЕЛЬКОВА Елена Ивановна – аспирантка кафедры педагогической психологии Московского городского психолого-педагогического университета, заместитель начальника отдела Министерства образования и науки Российской Федерации
Контактная информация: E-mail: 7488431@mail.ru; тел. 8-925-748-84-31

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

НАГОРНОВ Валентин Павлович – президент АНО «РИЭПСИ», соискатель кафедры отечественной истории Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: rosnauka@mail.ru; тел. 8-(4912)-36-53-25

ОСНИЦКИЙ Алексей Константинович – доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Психологического института РАО, заведующий кафедрой общей психологии Московской гуманитарно-технической академии (МГТА)
Контактная информация: E-mail: osnizak@ mail.ru; тел. 8-(926)-228-84-60

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

ПУПКОВ Сергей Викторович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления персоналом факультета социологии и управления Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: rupproekt@mail.com; тел. 8-910-905-49-00

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-(9412)-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

СОЛНЦЕВ Владимир Олегович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы МЧС России, полковник внутренней службы
Контактная информация: E-mail: infocentr@igps.ru; тел. 8-(812)-369-44-49

СОЛОМЧЕНКО Марина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физического воспитания Орловского государственного университета, мастер спорта СССР по волейболу, докторант кафедры общей педагогики
Контактная информация: E-mail: marin69@yandex.ru; тел. 8-(4862)-76-20-14

СТЕПАНОВ Владимир Анатольевич – доктор физико-математических наук, профессор, заведующий кафедрой общей, теоретической физики и методики преподавания физики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: n.fedorova@rsu.edu.ru; тел. 8-(4912)-28-04-30

СТУДЕНИКИНА Татьяна Вениаминовна – ст. лаборант кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Московского государственного областного социально-гуманитарного института (МГОСГИ), соискатель кафедры педагогики МГОСГИ
Контактная информация: E-mail: studen-tatyana@yandex.ru; тел. 8-(4966)-15-51-66

СУХАРЕВ Александр Владимирович – доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Института психологии РАН
Контактная информация: E-mail: zavor753@mail.ru; тел. 8-916-256-07-14

ТЕНЯЕВА Ольга Васильевна – соискатель ученой степени кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: tenyaeva_ov@mail.ru; тел. 8-960-570-58-41

УФИМСКИЙ Роман Владимирович – аспирант кафедры общей, теоретической физики и методики преподавания физики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: n.fedorova@rsu.edu.ru; тел. 8-(4912)-28-04-30

ФЕДОРОВА Наталья Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей, теоретической физики и методики преподавания физики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: n.fedorova@rsu.edu.ru; тел. 8-(4912)-28-04-30

ФЕДУЛКИНА Екатерина Александровна – педагог-психолог факультета СПО-ХТЖТ Дальневосточного университета путей сообщения (ДВГУПС) [г. Хабаровск], аспирант кафедры психологии Дальневосточного университета путей сообщения (ДВГУПС)
Контактная информация: E-mail: optima1984@mail.ru; тел. 8-(4212)-40-64-15

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

ФОМИНА Наталья Александровна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: pslfom@mail.ryazan.ru; тел. 8-910-508-66-90

ЦАРЕВА Лилия Михайловна – преподаватель немецкого языка кафедры иностранных языков Рязанского государственного медицинского университета имени академика И. П. Павлова, соискатель кафедры педагогических технологий Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: моб. тел. 8-910-907-36-00

ЧЕРНИКОВА Татьяна Анатольевна – скульптор, член Союза художников России, аспирантка кафедры теории и методики профессионального образования Высшей школы (института) народных искусств г. Санкт-Петербурга
Контактная информация: E-mail: chernika93@mail.ru.; моб. тел. 89106169677

ЧУЛИСОВА Анна Павловна – психолог Психологической лаборатории ФБУ ИЗ – 77/3 УФСИН России по г. Москве
Контактная информация: E-mail: efpTschulisova18sep@rambler.ru; тел. 8-919-772-53-49

ЧУРКИНА Ольга Александровна – старший преподаватель кафедры менеджмента и маркетинга Московского института экономики, менеджмента и права в г. Рязани, аспирант кафедры всеобщей истории и международных отношений Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: chu_2004@mail.ru; тел. 8-(4912)-44-08-09

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 Объём 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 концевом списке Примечаний, вторая цифра - номер страницы, например: [3. С. 15].

2. На первой странице статьи указываются:
2.1. Название научного или учебного заведения, той организации, в которой выполнена научная работа, либо учреждение, где работает автор статьи.
Указывается также местонахождение указанной организации: страна, регион, населённый пункт.
2.2. УДК и ББК, в случае, если автор не может провести классификацию по данным классификаторам, то классификацию проводит редакция журнала.
2.3. Название разделов науки, к которым, по мнению автора, принадлежит его статья.
2.4. Название статьи - прописными буквами жирным шрифтом.
В следующей строке располагаются научная степень автора, его инициалы и фамилия.
2.5. Далее следует аннотация статьи или сообщения.
2.6. После аннотации помещаются ключевые слова, отражающие основное содержание статьи.
2.7. После ключевых слов размещается основной текст статьи.
2.8. Статья завершается примечаниями.
2.9. Дополнительно к материалам статьи прилагаются на английском языке - фамилия автора, название статьи, аннотация (summary), ключевые слова (key words), разделы науки.
3. Публикации в журнале платные. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается. Предварительно подаётся заявка на публикацию статьи по электроннному адресу: rosnauka@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 полжна 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
Назначение платежа - целевые взносы

РОССИЙСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Свидетельство о регистрации средства массовой информации – – ПИ №ФС77–35383 от 19 февраля 2009 г. выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи и массовых коммуникаций

УЧРЕДИТЕЛЬ: В. П. НАГОРНОВ

ИЗДАТЕЛЬ: АНО «РИЭПСИ»

АДРЕС РЕДАКЦИИ:
119313, Москва, Ленинский пр., 89, оф. 2

Тел./факс: (4912) 25-45-74, моб. 8-910-505-45-43
E-mail: rosnauka@mail.ru
http: // www.rnjournal.narod.ru

Сдано в набор 15.03.2010.
Подписано в печать 15.03.2010.
Тираж 1 200 экз.
Заказ № 605
Отпечатано в ООО «Апрель-Т»
390000, Рязань, ул. Почтовая, 61, стр. 9а.