

РОССИЙСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ 4(17)' 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, культурологии, политологии, праву и экономике
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, профессор, доктор исторических наук, зав. кафедрой 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. Общие тенденции межкняжеских отношений в Польше, Чехии и на Руси в X-XIII вв.....3
Лузиков В. К. Предистория «Антоновщины».....22
Пинаев С. М. Хлебные займы 1920-х годов.....26
Лысова Ю. И. Режим Бачайи Сакао в Афганистане.....34
Литвинова Е. А. Трансформация либеральной доктрины и влияние партии либералов на политическое развитие Великобритании в начале XX века.....39
Савосина Ю. В. К вопросу об англо-советском экономическом сотрудничестве в начале 1920-х годов.....46
Алещик Е. В. Доктрина Трумэна как новая послевоенная стратегия Вашингтона.....52
II. *ФИЛОСОФИЯ*
Игнатьев В. А. Л. Н. Толстой и И. И. Мечников: альтернативные взгляды на путь к долгой жизни и лёгкой смерти.....60
III. *ФИЛОЛОГИЯ*
Яковлева Е. В. Современный политический портрет в СМИ: медиатекст и дискурсивная практика.....73
IV. *ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ*
Шукшина Т. И., Татьянина Т. В. Развитие профессиональной педагогической компетентности педагога высшей школы с использованием гуманитарных технологий.....79
Фомина Н. А., Авдеев В. С. Настойчивость как базовое свойство личности студентов.....85
Теняева О. В., Фомина Н. А. Гендерные различия инструментально-стилевых характеристик ответственности подростков с девиантным поведением.....92
Булаева С. В. Привлечение работодателей к процессу обучения в педагогических университетах.....98
Герова Н. В. Общая характеристика модуля дисциплин «Информатика и ИКТ» по направлению «Образование» в рамках двухуровневой системы образования.....103
Капцов А. В., Колесникова Е. И. Взаимосвязь уровня и изменения интеллекта студентов с результатами ЕГЭ.....108
Костикова Л. П. Формирование лингвосоциокультурной компетентности студентов на основе диалога культур с учётом стратегий регионального развития.....116
Костин К. К. Анализ организации боевой подготовки в армиях зарубежных стран.....130
Марков А. С., Костин К. К. Развитие креативности будущего офицера в условиях догматической образовательной среды военного вуза.....136
Муртазов А. К. Интегрированное дополнительное образование детей в области физики и экологии космоса. Система компетенций.....142
Ослон В. Н. Некоторые особенности личностного развития в период ранней взрослости у выпускников различных форм альтернативной заботы.....152
Сидорчук В. А. Военная реформа Ивана IV. Подготовка войск и создание военных школ.....160
Фоломеева Т. В. Роль социально-экономических изменений в развитии потребительских аттитюдов.....166
Хащенко Т. Г. Эмпирическое обоснование модели психологической готовности личности к предпринимательской деятельности в отечественном аграрном секторе.....184
Чердымова Е. И. Теоретическое и эмпирическое исследование экологического сознания дошкольников.....191
V. *СТРАНИЦА МОЛОДОГО УЧЁНОГО*
Аборина М. В. Тип делового взаимодействия как фактор успешности менеджера в сфере торгового бизнеса.....197
Артемов С. В. Педагогические ориентиры духовно-нравственного воспитания личности в философско-педагогическом наследии отечественных учёных середины XIX - первой половины XX вв...206
Дониченко О. Г. Психологические условия личностного и профессионального развития субъектов образовательного процесса школы.....211
Калинина Н. В. Изучение философско-педагогического наследия отечественных учёных как фактор сохранения семьи в России.....219
Плеханов А. А. Условия подготовки будущих педагогов к развитию у учащихся культуры потребления медиаинформации.....225
Попов Э. Г. (Иеромонах Максим) Вторичные образы: проблемы их рассмотрения и оценка значимости в трансперсональной психологии.....233
Рыжухин А. В. Апробация развивающей программы для подростков с асоциальным поведением, направленной на коррекцию временных аспектов функционирования личности.....244
Савенок А. Г. Задачный подход в обучении иностранному языку в военном вузе.....250
Синякина Е. Г. Особенности менталитета русского крестьянства в дореволюционный период.....256
Соловьева А. В. Формирование личностно-ценностной и профессиональной позиции курсанта как основа реализации личностно ориентированного подхода в системе военно-профессионального образования.....262
V. *ЭКОНОМИКА*
Егоров А. Ю. Модели общественного экономического развития.....268

К 55-летию видного российского учёного-историка РЕЕНТА Юрия Арсеновича.....274
Summary.....290
Authors.....299

РЯЗАНСКИЙ ОБЛАСТНОЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 94(47).02 + 94(438) + 94(437)
ББК 63.3(2)412 + 63.214-1 + 63.3(4Пол)4 + 63.3(4Чех)4

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ

ОБЩИЕ ТЕНДЕНЦИИ МЕЖКНЯЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ПОЛЬШЕ, ЧЕХИИ И НА РУСИ В X – XIII ВВ.

И. Ж. Рындин

Рассмотрение межкняжеских родовых отношений в восточных и западных славянских государствах. Выявление общих тенденций в развитии общей системы власти в раннефеодальных славянских государствах. Рассмотрение процессов возникновения и развития удельной системы княжеств в Польше, Чехии и на Руси в X – XIII вв.

Ключевые слова
Древнерусские летописи, польские латиноязычные источники, теория «наязду», конфигурация княжеской власти, принцип майората, родовые межкняжеские отношения, принцип старшинства ветвей, физическое старшинство.

Общность межкняжеских отношений Польши, Чехии и Руси исходит, очевидно, из теории общего происхождение княжеских династий, которая отражена в легенде от трех братьях – Чехе, Лехе и Русе.

Основными источниками по истории становления Польского государства являются: «Житие Мефодия», составленное в конце IX – начале X в., упоминающее о государственном образовании вислян в Малой Польше, Баварский географ, относящийся к IX в. и география короля Альфреда. В освещении дальнейшей истории немаловажную, а подчас и определяющую роль, играют различные польские латиноязычные источники [1], включая польскую «Великую Хронику» [2]. Главным источником по становлению Чешского государства и по польско-чешским отношениям является «Чешская хроника» Козьмы Пражского [3].

Большой пласт информации по русско-польским отношениям содержат древнерусские летописи. По чешско-русским связям информации в них на порядок меньше. Однако вместе с дошедшими до нас польскими и чешскими письменными источниками они позволяют в значительной мере раскрыть поставленную в заголовок тему.

Некоторые параллели в процессе формирования западно- и восточнославянских государств возникают уже в процессе изучения предпосылок возникновения сильной княжеской власти у ряда славянских племен. Интересно, что при рассмотрении начального этапа создания общепольского государства, также как и при анализе предпосылок образования Русско-

го государство, имели место два подхода. Первый подход основывался на том, что заслуга создания Польского, как и Русского, государства приписывалась иноземным завоевателям (теория «наязду», т. е. – завоевания; в русской историографии ей соответствовала т. н. норманнская теория). Второй подход основывался на теории эволюционного развития древнепольского (соответственно, древнерусского) государства. К теории «наязду» в основном обращались те польские историки, которые стремились «уяснить происхождение в Польше феодализма, понимаемого ими только как совокупность характерных правовых институтов, появление в стране господствующего класса – шляхты» [4. С. 15].

По мнению виднейшего представителя сторонников теории «наязду» и знатока славянского права В. А. Мацеёвского, основателями польского государства были «лехи», в которых он усматривал германизированную элиту балтийско-славянского общества, вынужденную покинуть свою страну [5].

Другой крупный представитель этой школы, К. Шайноха, считал «лехов» не полабскими славянами, а норманами, завоевавшими страну и давшими ей первую династию (Попелидов), которая впоследствии была оттеснена местной династией Пястов [6]. Фр. Пекосинский считал, что начало Польскому государству было положено дружинами полабских славян, вынужденных отступить на Вислу, князья которых и были основателями династий Попелидов, Пястов и всех основных шляхетских польских родов [7]. Любопытна гипотеза К. Кротоского, по которой основателями Польского государства считаются варяги из дружин Аскольда и Дира, скрывшихся на территории Польши [8]. Большинство польских историков склоняются в местном происхождении польской государственности [9, 10, 11, 12 и др.].

По мнению В.Д. Королюка, первоначально государственное образование на территории Польши возникла в землях гоплян со столицей в Крушвице и лишь затем руководящая роль перешла к княжеству полян с центром в Гнезно [4. С. 121]. Согласно хронике Галла Анонима первой династией, правившей у полян, были Попелиды. Как отмечает В. Д. Королюк, «нет оснований отрицать исторического значения… о происшедшей у полян смене династии, в результате чего Попелиды сошли с исторической сцены, а власть в княжестве полян перешла к новой династии Пястов. Нет оснований и не признавать историческими лицами первых князей из новой династии, названных в хронике Галла Анонима» [4. С. 121 – 122].

При первом исторически достоверном князе полян Мешке I (960 – 992 гг.) в Польшу, помимо Куявии, Ленчицкой и Серадзской земель, входила и Мазовия, поскольку, по свидетельству современников, его держава граничила с Русью [13. С. 50]. В 990 г. Мешко удалось отвоевать у чешского князя Болеслава II Силезию и часть Малой Польши, однако Краков войдет в состав Польши лишь при его сыне Болеславе Храбром (992 – 1025 гг.).

По мнению В. Д. Королюка при Мешко I русско-польские отношения развивались мирно, а сообщение русских летописей о походе князя Владимира Святославича «к ляхом» в 981 г. позднейшая вставка, т. к. до подчинения Кракова и всей Малой Польши конфликтов между русским и польским князем быть не могло [4. С. 130].

Перед смертью Мешко I, следуя давней славянской традиции, разделил государство между сыновьями. Старший его сын от первого брака умер еще при жизни отца. К моменту смерти Мешко у него оставалось 5 сыновей: от дочери чешского князя Болеслава I Дубравки – Болеслав Храбрый, Владивой и от дочери маркграфа Северной марки Дитриха Оды – Мешко, Святополк и Ламберт. Неизвестно каким образом были распределены между ними польские земли, но к 995 г. старше-

му сыну Болеславу удалось изгнать сводных братьев из страны. Есть мнение, что Болеслав Храбрый получил во владение Краковский удел, первоначально, возможно находящийся под верховной властью чешского князя [21. С. 172].

Таким образом, первый раздел Польши на уделы окончился восстановлением единого государства. Схожий процесс происходил и на Руси, когда после гибели Святослава в 972 г. Русская земля была поделена на три части между его сыновьями: Ярополком, Олегом и Владимиром, но впоследствии Владимиру удалось восстановить единство всех русских земель.

Воспользовавшись смертью чешского князя Болеслава II в 999 г. Болеслав Храбрый присоединил к своим владениям Краков, который вскоре стал столицей Польского государства. Как отмечает В. Д. Королюк, «с окончательным присоединением территории бывшего княжества вислян Польша на большом протяжении пограничной линии оказывалась соседкой Древней Руси. Это соседство имело огромное значение для дальнейшего развития польско-русских отношений…» [4. С. 131 – 132].

Примечательно, что для окончательной христианизации Польши Болеслав Храбрый пригласил пражского епископа Войцеха, происходившего из семьи либицких князей Славниковичей. Первым архиепископом гнезненским стал брат Войцеха Гауденций (Радим).

В Польше при Мешко I и Болеславе Храбром, как и в Киевской Руси времен Олега и Игоря, еще оставались некоторые племенные князья, о которых упоминает Галл Аноним. Одним из таких самостоятельных князей являлись князья в Поморье.

После смерти Болеслава Храброго в 1025 г. княжеский престол перешел к его среднему сыну Мешко II Ламберту (1025 – 1034 гг.), рожденному от дочери западно-славянского князя Добромира – Эмнильды. Старший сын Бесприм – от дочери венгерского короля Гезы I – и младший Оттон (по польски Одон) – другой сын Эмнильды – не получив уделов, вынуждены были бежать из страны. В 1031 г. Бесприму с помощью русских князей Ярослава и Мстислава Владимировичей и императора Конрада II удалось овладеть властью. Мешко бежал в Чехию. После убийства Бесприма (1032 г.) Мешко II с помощью чешского князя Ольржиха возвращается в Польшу. Младший брат Мешко – Оттон получил в удел Силезию, а племянник Болеслава Храброго (сын его брата Мешко) Дитрих – Западное Поморье. Вскоре, однако, Одон умер, а Дитрих был изгнан из страны. Все польские земли вновь оказались в руках одного князя.

После убийства Мешко II (1034 г.) в Польше правили его сыновья Болеслав Забытый (1034 – 1038 гг.) и Казимир Восстановитель (1138, 1039 – 1058 гг.). В Поморье вновь вокняжил Дитрих, которому наследовал сын Земомысл. В Мазовии утвердился некий Мечислав (также называемый Мецлав или Моислав), происхождение которого неизвестно [2. С. 70]. Возможно, он был представителем боковой ветви Пястов. После походов Ярослава Киевского, помогавшему Казимиру подчинить Мазовию, Моислав был убит (1047 г.). Вслед за Мазовией подчинилось власти польского князя и Поморье. Восточное Поморье непосредственно вошло в состав Древнепольского государства, Западное – признало свою вассальную зависимость. Как отмечает В.Д. Королюк, «время Казимира I (1039 – 1058) и его преемника Болеслава II Смелого (1058 – 1079) было временем укрепления феодального строя и феодального государства в Польше» [4. С. 182].

У Казимира и дочери киевского князя Владимира Святославича Добронеги-Марии было 4 сына: Болеслав Смелый (1039 – 1081 гг.), Владислав Герман (1043 – 1102 гг.), Мешко (1045 – 1065 гг.) и Одон (1047 – 1048 гг.). Ко времени смерти Казимира в живых остались только двое старших.

Из дошедших до нас исторических источников можно заключить, что Болеслав Смелый правил единолично, а его брат

Владислав Герман остался без удела. Однако в хронике Галла Анонима приводится такая фраза: «После смерти короля Болеслава и других братьев князь Владислав стал править один» [14. С. 353], из которой можно предположить, что в 1058 г. Казимир все же разделил Польское княжество между сыновьями.

Судя по всему, Болеслав сильно ограничил суверенитет младшего брата в его уделе или же вовсе лишил его удела. Этим и объясняется то, что Владислав был во главе заговорщиков, которые в 1079 г. свергли коронованного к тому времени королевской короной Болеслава Храброго.

В момент вокняжения в Кракове новый польский князь Владислав еще не был женат, но имел внебрачного сына Збыгнева. В 1080 г. он берет в жены дочь чешского князя Вратислава II Юдиту, от которой он имел единственного сына Болеслава Кривоустого (род. в 1085 г.), родившегося спустя 5 лет после заключения этого брака.

Судя по польским хроникам, после смерти старшего брата Болеслава в 1081 г. Владислав вызвал из Венгрии его сына Мешко и женил на русской княжне Евпраксии Изяславне, собираясь, очевидно, сделать его своим наследником. Однако юный княжич в 1089 г. был отравлен бывшими заговорщиками, опасавшимися его мести за изгнание отца.

Владислав Герман в этом же году женился на Юдите-Марии, дочери германского императора Генриха IV, от которой имел лишь дочерей. Со смертью юного Мешко, все взоры обратились Збыгневу, сосланному мачехой в один из чешских монастырей. Вскоре Збыгневу при поддержке вроцлавского наместника Магнуса удалось утвердиться в Силезии. Владислав при поддержке своего тезки венгерского короля Владислава и чешского князя Бржетислава вынудил Збыгнева бежать в Крушвицу, где после недолгого сопротивления тот был вынужден сдаться отцу.

С этого времени Владислав не делал более разницы между законным и незаконным сыновьями. Незадолго до смерти он делит Польшу между сыновьями: Збыгнев получает Мазовию к тому, «что сейчас имеет» [14. С. 361], Болеславу – Силезию, Краков и Сандомир. Видимо, Владислав сохранил за Збыгневом Крушвицу со всей Куявией. Возможно, он владел также и Великой Польшей с Гнезно.

После смерти Владислава (1102 г.) началась междоусобная война между его сыновьями, победа в которой досталась Болеславу Кривоустому, который вновь объединил все польские земли.

Перед своей смертью в 1138 г. Болеслав разделил свое княжество между сыновьями. Старшему Владиславу достались Силезия, Поморье, Серадз, Ленчица и Краковская земля, которая отныне являлась тем же, чем для русских князей Киевская земля. Этот Владислав был сыном русской княжны Сбыславы Святополковны. Остальные сыновья были от немецкой принцессы Саломеи Берг-Шельклингенской: Болеслав Кудрявый получил Мазовию, Куявию и Хелминскую землю; Мешко – Великую Польшу с Гнезно, Познанью и Калишем; Генрих – Сандомир и Люблин. Родившемуся незадолго до его смерти Казимиру, Болеслав не выделил ничего, оставив этот вопрос на рассмотрение старших сыновей. Польская земля были официально разделена на 4 удела. Таким образом, можно констатировать, что ***1138 г. для Польши был тем же, чем для Руси являлся 1054 г.***

Старейший из братьев, Владислав, попытался было восстановить единовластие, но в 1146 г. был изгнан братьями из Польши. Впоследствии с помощью германского императора его сыновьям удалось вернуть себе Силезию, которая была разделена между ними: Болеслав Долговязый получил Вроцлав, Мешко Плясоногий – Ополе, а самый младший Конрад был отдан на воспитание в монастырь. В Крако-

ве же вокняжил Болеслав Кудрявый. Он вернул братьям их уделы, добавив к ним часть владений Владислава Изгнанника. После смерти бездетного Генриха (1166 г.) Сандомирский удел получил самый младший его брат Казимир (в 1173 г.).

После смерти Болеслава Кудрявого (1173 г.) его место занял Мешко Старый. В Мазовии и Куявии в это время правил сын Болеслава Кудрявого Лешек (ум. в 1186 г.). У Мешко было 5 сыновей: Одон и Стефан (от венгерской княжны Елизаветы), Болеслав, Мешко и Владислав Лясконогий (от киевской княжны Евдокии Изяславны). Одон правил в Познани и Калише. Его брат Стефан рано умер бездетным.

Стремление Мешко Старого передать краковский престол своим младшим сыновьям от второго брака вызвало восстание против него польских магнатов, поддерживавших Казимира Справедливого. На стороне последнего был и старший сын Мешко Одон. Поддержал Мешко только его тезка князь Опольский Мешко Плясоногий, который к тому времени изгнал из Вроцлава старшего брата Болеслава Долговязого. Утвердившись на престоле, Казимир делит Силезию на три части, выделив Глоговский удел младшему Владиславичу – Конраду. Болеслав Долговязый возвращается во Вроцлав, а Мешко Плясоногий – в Ополе. Чтобы замирить последнего, Казимир присоединил к его княжеству также Бытом и Освенцим со всеми прилегающими землями. Произошло это в 1178 г. после крещения сына Мешко Плясоногого Казимира, крестником которого был сам Казимир. Опекуном малолетнего сына Болеслава Кудрявого Лешека, правившем в Мазовии, был назначен Жирон, присоединив к владениям Лешека также и Куявию. Племянник Жирона Самбор фактически стал править в Поморье со столицей в Гданьске. Князь Западного Поморья Богуслав I (1156 – 1187 гг.) признал себя вассалом Кракова. Гнезненскую землю, наряду с Краковом и Сандомиром, Казимир сохранил за собой. Вскоре Гнезненское княжество он возвращает своему старшему брату Мешко Старому.

Таким образом, ***в княжение Казимира Справедливого*** (1173 – 1194 гг.) ***окончательно сформировалась удельная система в Польском государстве.***

В 1191 г. краковский престол ненадолго возвращает себе Мешко Старый, которому вновь удалось утвердится на великом княжении после смерти Казимира в 1194 г. Автор «Великой хроники» не исключает, что краковский князь был отравлен [2. С. 128].

После Казимира осталось два малолетних сына от второй жены княжны смоленской Елены Ростиславны: Лешек Белый (род. в 1186 или 1187 г.) и Конрад (родился в 1187 или 1188 г.) (двое сыновей от первого брака – Казимир (1164 – 1167 гг.) и Болеслав (1168 – 1182 гг.) – к этому времени уже умерли). Поскольку ***Болеслав Кривоустый завещал, что краковский трон должен принадлежать старшему в роде***, то многие польские вельможи стали склоняться к тому, чтобы вновь передать престол Мешко Старому или, как сообщает «Великая Хроника», Мешко Плясоногому [2. С. 129]. О том, что старшим силезским князем был именно Мешко сообщается и нескольео ранее [2. С. 118], хотя еще раньше старшим сыном Владислава Изгнанника хроника называет Болеслава Долговязого [2. С. 112]. Видимо, старшим все-таки был Болеслав, а игнорирование его прав можно объяснить политической конъюктурой того времени, тем более, что в дальнейшем Болеслав Высокий, как он назван в переводчиком хроники, называется прежде своего брата Мешко Лорипеда, Опольского [2. С. 131].

Попробуем представить конфигурацию княжеской власти в Польше в виде поколенной росписи. В старшем колене (вторым после Болеслава Кривоустого), таким образом, оказывается единственный оставшийся в живых сын Болеслава Кривоустого Мешко Старый (1126 или

1127 г. – 1202 г.).

В следующем колене находятся силезские князья: Болеслав Высокий (или Долговязый) Вроцлавский (? – 1201 г.) и Мешко Лорипед (или Плясоногий) Опольский (между 1132 и 1146 г. – 1211 г.). Конрад Глоговский к тому времени умер, будучи епископом Бамберга.

Единственный сын Болеслава Кудрявого Лешек умер еще в 1186 г. Судя по всему, его владения достались Казимировичам: Лешеку Белому – Куявия, Конраду – Мазовия.

Старший сын Мешко Старого Одон Познанский и Калишский умер за две недели до Казимира Справедливого в 1194 г. Таким образом, вслед за силезскими князьями в лествице следуют младшие сыновья Мешко Старого: Болеслав Куявский (1159 – 1195 гг.), получивший, видимо, Куявию после смерти сына Болеслава Кудряавого, и Владислав Лясконогий Гнезненский (1161/67 – 1231 гг.). Их средний брат Мешко Калишский скончался в 1193 г.

Лишь после силезских и великопольских князей в лествице следовали малолетние сыновья Казимира Справедливого.

Таким образом, по лествичному счету правом старейшинства на 1194 г. обладали пятеро князей, стоящих в поколенной росписи перед Казимировичами. Если же брать во внимание еще и возраст князей, то претендентов окажется еще больше.

Старше Казимировичей были их племянники: сын Болеслава Долговязого и черниговской княжны Звениславы Всеволодовны Ярослав, ставший с 1198 г. епископом Вроцлавским (ум. в 1201), его сводный брат Генрих Бородатый (1163/74 – 1238 г.), сын Мешко Плясоногого – Казимир (1178 – 1229 гг.).

Как известно, польские магнаты предпочли видеть на краковском престоле восьмилетнего сына Казимира Справедливого – Лешека Белого. В дальнейшем они постоянно поддерживали эту линию польских князей в борьбе за великокняжеский престол. Таким образом, ***в межпольских княжеских отношениях отчетливо просматриваются параллели с русскими межкняжескими проблемами***, а именно: ***поддержка столичными магнатами определенной княжеской линии (Мстиславичей – на Руси, Казимировичей – в Польше).*** Последовавшая после 1194 г. усобица в Польше, в которой дядя борется за старшинство со своими племянниками, имеет своим аналогом борьбу Юрия Долгорукого с Изяславом Мстиславичем, с той лишь разницей, что в одном случае племянники были сыновьями старшего брата (на Руси), а в другом – младшего (в Польше).

Так же как и Юрию Долгорукому Мешко еще дважды удавалось захватить краковский престол (в 1198, и в 1199 гг.). Так же, как и Юрий он скончался в стольном городе на великокняжеском столе (1202 г.).

Старший на тот момент сын Мешко Старого Болеслав Куявский погиб еще в 1195 г. в одном из сражений с Казимировичами. Когда именно он захватил Куявию к настоящему времени не установлено [2. С. 229.]. Таким образом на год смерти Мешко Старого из пятерых его сыновей в живых остался лишь самый младший гнезненский князь Владислав Лясконогий.

В целом конфигурация княжеской власти в Польше на 1202 г. выглядела следующим образом: самым старшим среди польских князей по лествичному счету был опольский и раciборский князь Мешко Плясоногий, который поддерживал Мешко Старого против Казимировичей, т.е. выступал за сохранение старого порядка наследования, установленного Болеславом Кривоустым. На их стороне был и Болеслав Долговязый – его сын Ярослав был активным участником междоусобных сражений с Казимировичами, до того, как он стал вроцлавским епископом в 1198 г. [2. С. 132]. Следующим по старшинству был сын Мешко Старого – Владислав Лясконогий. Затем шли Лешек Белый и Конрад Казимировичи.

В следующем колене находились: князь силезско-вроцлавский Генрих Бородатый и сын Мешко Плясоногого – Казимир, возможно уже бывший к тому времени князем опольским (его отец называется также князем раciборским). В этом же колене находился внук Мешко Старого – 12-летний князь Познанский и Великопольский Владислав Одонич (его младший брат Одон ушел в монахи).

Как известно, Мешко Старый получил краковский престол от вдовы Казимира Справедливого Елены Ростиславны и краковских вельмож при условии, что ему наследует Лешко Белый, которому возвращалась Куявия, занятая до этого дядей. Старый князь, таким образом, сознательно шел на нарушение прав силезских Владиславичей – Болеслава Долговязого и Мешко Плясоногого. Однако Мешко не только не назначил Лешека своим преемником, но даже не вернул ему захваченную Куявию и, как сообщает Великопольская хроника, даже занял Вислицу и три окрестных города под тем предлогом, что они принадлежат Краковскому уделу [2. 140]. Впрочем, эти города Мешко вскоре вернул своим племянникам. Лешек стал княжить в Сандомире, а его брат Конрад – по-прежнему в Мазовии.

Интересен тот факт, что Мешко Старый умер не в Кракове, а в Калише – своем родовом владении. В нарушение всех договоренностей и родовых прав после смерти Мешко краковским князем стал его сын Владислав Великий Ласконогий, которому удалось продержаться в Кракове всего год. В 1203 г. он был изгнан возмужавшим Лешеком, который прокняжил на краковском столе вплоть до своей кончины в 1227 г. (он погиб в сражении с князем поморским Святополком).

Как сообщает Великопольская хроника Лешеку, помимо Кракова, подчинялись еще Сандомир, Серадз, Ленчица и Поморье. Конрад же получил помимо Мазовии еще и Куявию.

Интересен тот факт, что автор «Великой хроники» приводит под 1203 г. список польских князей того периода, называя, помимо Лешека и Конрада, правивших «в Краковии и Мазовии», Генриха Бородатого, правившего в Силезии, Владислава Казимировича – в Ополье (ошибка хрониста: в это время в Ополье правил его отец Казимир), Владислава Великого по прозвищу Ласконогий – в Гнезно, Владислава Плвача (Одонича) – в Познани (также ошибка: в Познани Владислав утвердился лишь в 1227 г.), обещая в дальнейшем рассказать и о других князьях.

Этот факт свидетельствует о том, что ***в Польше сложилась система межкняжеских отношений, сходная с той, что имела место на Руси, когда управление в государстве принадлежало фактически не одному князю, а их совокупности во главе со старшим в роде князем***.

Таким образом, с вокняжением Лешека в Кракове, были нарушены родовые права Мешко Лорипеда (или Плясоногого) и Владислава Великого (Ласконогого). Видимо, осознание этого факта побудило хрониста несколько раз назвать Мешко старейшим князем в тех местах хроники, где этот факт еще не был очевиден.

Мешко умер в 1211 году, а Владислав Ласконогий был занят борьбой со своим племянником Владиславом Одоничем, стремящимся вернуть себе отцовские земли, что позволило Лешеку чувствовать себя на краковском престоле сравнительно спокойно.

В дальнейшем намечается союз Лешека со своим племянником Генрихом Бородатым, который был старше своего дяди на 10 – 15 лет. Похожие ситуации бывали и в русских княжествах, когда племянники были гораздо старше своих дядей, занимающих великокняжеский стол.

После гибели Лешека Белого его наследником стал его единственный сын 5-месячный Болеслав Стыдливый при опекунстве Конрада Мазовецкого. Этот факт говорит о том, что в Польше начал утверждаться принцип майората при на-

следовании княжеских владений, который, однако, не сразу вошел в практику, поскольку уже через год после вокняжения Болеслава Стыдливого краковский престол занял Владислав Ласконогий. Еще через год Конрад Мазовецкий изгнал его из Кракова, однако он не стал передавать Краковский удел племяннику, а стал управлять им сам.

На этот момент конфигурация княжеской власти в Польше выглядела следующим образом: старейшим польским князем на тот момент был Владислав Великий Ласконогий (1161/67 – 1231 гг.), князь Великой Польши со столицей в Гнезно. За ним следовал Конрад Мазовецкий (1187/88 – 1247 гг.).

В следующем колене находились: князь силезский Генрих Бородатый (1163/70 – 1238 гг.), Казимир Опольский (1178 – 1229 гг.), Владислав Одонич (1190 – 1239 гг.), князь Познани. Лишь после вышеупомянутых князей в княжеской лествице следовал Болеслав Стыдливый (1226 – 1279 гг.), которому на момент смерти отца было, как уже сообщалось, всего 5 месяцев.

Вокняжение Владислава Великого в 1228 г. свидетельствует о еще сильных родовых традициях в сильно разросшейся польской княжеской семье. Его быстрое падение было следствием поражения его в феодальной войне с племянником Владиславом Одоничем, боровшимся за наследство своего отца. В их кровавой борьбе погибший Лешек был на стороне дяди, а племянника поддерживал поморский князь Святополк, в битве с которым и погиб Лешек.

В 1228 г. Владиславу Великому удалось не только утвердиться в Кракове, но и пленить своего племянника Владислава Одонича. Год спустя последний бежал из плена и вскоре изгнал из пределов Польши своего дядю, лишившегося также и краковского престола. Старшим князем в Польше остался Конрад Мазовецкий. В 1231 г. Владислав Великий предпринял неудачную попытку взять свою бывшую столицу Гнезно и в том же году скончался в весьма преклонном возрасте. Поскольку у него не было детей, Владислав Одонич стал обладателем всего удела своего деда Мешко Старого. В 1229 г. скончался опольский князь Казимир, оставив свое княжеству малолетним сыновьям Мешко (род. ок. 1220 г.) и Владиславу (род. ок. 1225 г.). Фактически вся власть в Силезии перешла к Генриху Бородатому. Таким образом к 1232 г. Польша оказалась разбита на три части: в Малой Польше и Мазовии правил Конрад Мазовецкий, в Силезии – Генрих Бородатый, в Великой Польше – Владислав Одонич.

В 1232 г. Генрих Бородатый под предлогом защиты обиженного дядей 6-летнего Болеслава Стыдливого захватил Краков и правил в нем до самой своей смерти в 1238 г. Конрад был вынужден возвратиться в Мазовию. Ему же принадлежала и Куявия вместе с выделившимся из нее Серадзским уделом (см. карту).

Вскоре Генрих Бородатый утвердился и в Великой Польше, изгнав Владислава Одонича. Таким образом, Польша ненадолго вновь оказалась объединена в одних руках. Генрих стремился восстановить в Польше королевскую власть, но не успел осуществить свое намерение.

Конрад Мазовецкий, видимо, смирился с тем, что во всех трех главных польских областях (Силезии, Малой и Великой Польше) утвердился его племянник. Тому есть вполне разумное объяснение: Генрих Бородатый был старше своего дяди на 20 лет! Налицо повторение ситуации на Руси, когда последний внук Ярослава Мудрого черниговский князь Ярослав Святославич уступил великое княжение своему великовозрастному племяннику Мстиславу Великому. Можно вспомнить также упорную борьбу Юрия Долгорукого со своим племянником Изяславом, который, по некоторым данным, ровесником своего дяди [15. С. 8].

Конрад призвал на помощь Генриха

Бородатого для крестового похода против пруссов в 1233 г. [2. С. 151 – 152]. В этом походе приняли участие также рыцари Тевтонского ордена. После разгрома пруссов Генрих убедил Конрада отдать Хелминскую землю крестоносцам для обороны польских границ от язычников.

Союз дяди и племянника был скреплен браком: старший сын Конрада – Казимир (1208 – 1248 гг.) взял в жены внучку Генриха Бородатого (дочь Генриха Благочестивого) Гертруду. Уже после смерти Генриха Бородатого, второй сын Конрада Казимир (1211 – 1266 гг.) возьмет в жены другую дочь Генриха Благочестивого Констанцию.

После смерти в 1238 г. Генриха Бородатого власть унаследовал его сын Генрих Благочестивый (ок. 1191 г. – 1241 г.), который с 1222 г. был соправителем отца (два его старших сына – Болеслав и Конрад Кучерявый – скончались в молодом возрасте).

В следующем году скончался Владислав Одонич, владея «небольшой частью Польши, а именно Устьем, Накло, Шремом с их пригородами» [2. С. 152].

Таким образом, накануне монгольского нашествия 1241 г. Польша была объединена под властью силезских князей и находилась в зените своего могущества. Однако, как известно, не смогла противостоять огромному войску кочевников, прибывшему из азиатских степей.

После взятия Сандомира, Вислицы и Кракова, недалеко от Ополья огромное войско степняков попытались задержать войска Болеслава Сандомирского (Стыдливого) и Владислава Опольского, но были вынуждены отступить. Монголы, взяв Серадз, Ленчицу и опустошив часть Куявии, вышли к Легнице, где их ждал Генрих Благочестивый со всеми своими силами и с помощью от западных стран. Как известно, в этой битве князь Генрих погиб «вместе со многими тысячами несчастных людей» [2. С. 155].

После гибели Генриха Благочестивого, ему наследовал в Силезии старший сын Болеслав Лысый Рогатка, позже называемым также Полоумным (1224 – 1278 гг.). Мешко становится князем в Любуше, но вскоре умирает. Остальные сыновья были еще малы и получили уделы позже. Краков вновь занимает Конрад Мазовецкий, реализуя свое родовое старшинство среди польских князей (любопытно, что он смирился с тем, что в Кракове правил его уже внучатый племянник Генрих Благочестивый, который был младше его на 3 года). Но с этим были не согласны малопольские магнаты, которые считали своим законным князем Болеслава Стыдливого. В 1243 г. Конрад Мазовецкий терпит поражение в сражении с племянником и в Кракове окончательно утверждается Болеслав Стыдливый, который будет править Малой Польшей до своей смерти в 1279 г.

Таким образом, налицо еще одна параллель с ситуацией в Киевской Руси: ***Конрад Мазовецкий находился почти в таком же положении, как и Юрий Долгорукий – будучи старшим в роде он вынужден был терпеть в стольном городе своего племянника***. В дальнейшем сыновья Конрада Мазовецкого окажутся в том же положении, что и дети Юрия Долгорукого – Андрей и Всеволод Большое Гнездо. Внукам Конрада достанутся лавры объединителей Польши вокруг столицы Мазовии – Варшавы, а потомству Юрия Долгорукого суждено будет объединять русские земли вокруг Москвы.

Между тем Болеслав Лысый лишился Великой Польши, где утверждаются сыновья Владислава Одонича – Пшемыслав и Болеслав Благочестивый. В 1247 г. они делят наследие отца на две части: Пшемыслав берет себе Гнезно и Познань, а Болеслав – Калиш.

В 1246 г. Конрад Мазовецкий разбивает своего племянника в битве при Заришове, однако утвердиться вновь в Кракове ему не удается. В следующем году он умирает и старшинство в роде польских князей переходит в следующее колено.

К этому времени из жизни ушли все дво-

юродные и троюродные племянники Конрада, кроме родного Болеслава. Налицо т.н. «эффект младшего сына», который имел место и в среди потомков Юрия Долгорукого и Всеволода Большое Гнездо [см. 16. С. 7].

Старейшим польским князем становится краковский князь Болеслав Стыдливый (1226 – 1279 гг.). За ним следуют сыновья Конрада Мазовецкого: Болеслав Серадзский (1208 – 1248 гг.), который унаследовал у отца и Мазовию, Казимир Куявский (1211 – 1266 гг.), который правил Куявией с 1231 г., и Земовит Ленчицкий (1224 – 1262 гг.). Вскоре после погребения отца, Казимир отнимает у Земовита Ленчицу и тот вынужден довольствоваться одним Черским уделом.

В следующем колене находился князь Владислав (1225 – 1281 гг.), который стал опольским князем после смерти бездетного старшего брата Мешко Толстого в 1246 г., князя опольского и рациборского. Неясно, однако, где правил Владислав до смерти брата: ведь последний назван и опольским, и рациборским князем. Возможно, что братья не делили свой удел и правили совместно. Возможно также, что князем опольским был младший брат (он упоминается в хронике опольским князем в 1244 г. [2. С. 162], а Мешко был князем рациборским.

После опольских Казимировичей в порядке старшинства следовали сыновья Владислава Одонича: Пшемыслав Гнезненский (1220 – 1257 гг.) и Болеслав Калишский (1221 – 1279 гг.), которые несколько раз перекраивали между собой удел своего отца в Великой Польше.

В следующем колене находился князь Силезии Болеслав Лысый (1224 – 1278 гг.). За ним следуют его братья, которым он вынужден был выделить уделы в Силезском княжестве: Генрих Белый (1229 – 1266 гг.) в 1248 г. получил Вроцлав, Конрад (1228/31 – 1273 г.) в 1249 г. получил Глогов и Бытом. Последний получил Глогов после того как отказался от сана епископа пассавского. Самый младший Владислав (1237 – 1270 гг.), также как и его брат Конрад, первоначально избрал для себя духовную карьеру (он станет архиепископом зальцбургским в 1265 г.), но потом он станет вроцлавским князем. Сам Болеслав сделал своей столицей Легницу, которую так и не смогли взять монголы. Первоначально он оставил себе и Глогов, но вскоре был вынужден передать его брату Конраду. Три старших брата объявлялись соправителями бывших владений их отца и деда в Силезии.

Из приведенного выше списка видно, что Конрадовичи были старше краковского князя Болеслава Стыдливого. Старше последнего было большинство его племянников. Однако в Польском государстве (как и в соседнем Русском) в это время начал складываться принцип майоратного наследования княжеских владений. Образовалось несколько линий польских князей, которые закрепили за собой и своим потомством находящиеся у них в управлении земли. Вся территория Польши разделилась на ряд земель: Силезию, Малую Польшу, Великую Польшу, Мазовию, Куявию. Находящиеся в вассальном положении поморские князья стали фактически независимыми.

В 1248 г. умер старший сын Конрада Мазовецкого Болеслав, князь мазовецкий, серадзский и сандомирский. Скорее сандомирским князем он стал по соглашению его отца с Болеславом Краковским, Мазовию он приобрел после смерти отца, а Серадзом, очевидно, стал владеть еще при жизни отца. Поскольку у него не было детей, то по совету Даниила Галицкого он завещал Мазовию своему самому младшему брату Земовиту, Серадз получил Казимир Куявский, объединив таким образом всю Куявию [17. Табл. 28]. Не ясна судьба Сандомирской земли после смерти Болеслава. Можно допустить, что она также отошла Казимиру, поскольку впоследствии будет принадлежать его сыну Лешеку Черному. Возможно, что он получил Сандомир уже в 1248 г., будучи еще мало-

летним.

В дальнейшем междоусобия происходили внутри выделившихся польских княжеств. Так в 1249 г. силезский князь Болеслав Лысый изгнал брата Конрада, который первоначально укрепился при поддержке великопольских князей в Бытоме, а впоследствии получил Глоговское княжество. В этом же году Пшемыслав пленил своего брата Болеслава и занял все его земли в Великой Польше [2. С. 164]. Затем Конрад Глоговский также пленил своего брата Генриха Вроцлавского, из-за того, что тот «не выполнил своего клятвенного обещания отобрать часть Силезского княжества от их брата Болеслава» [там же]. Вскоре князь Генрих освободился, оставив вместо себя заложников, обещая Конраду либо отобрать у старшего брата часть земли, либо выделить ему часть своей [там же].

В 1252 г. Пшемыслав освободил своего брата Болеслава и отдал ему в удел Гнезно, Калиш и 8 других городов. В 1254 г. Пшемыслав с братом Болеславом и Конрадом Глоговским опустошил владения вроцлавского князя Генриха. В этом же году Казимир, князь Куявии, Ленчицы и Серадза, «взял в плен и держал под стражей родного брата своего Земовита, маховецкого князя, и его жену» [2. С. 171]. Братья поссорились из-за земли ятвягов, граничащей с их владениями. Позже они помирились, поскольку большая часть Ятвягии досталась крестоносцам и Даниилу Галицкому.

Несмотря на разделение Польской земли на княжества, иногда князья объединялись для совместных действий против внешних врагов. Так произошло в 1255 и 1256 гг., когда Пшемыслав с братом Болеславом, куявским князем Казимиром при поддержке отрядов, присланных краковским князем Болеславом Стыдливым и Земовитом Мазовецким, организовали поход против поморского князя Мщивоя [2. С. 172].

В 1257 г. Болеслав Лысый, названный в Хронике Свирепым, попытался обманом захватить брата Конрада, но в результате сам оказался в плену.

В том же году скончался Пшемыслав в возрасте 36 лет и его брат Болеслав Благочестивый стал единоличным правителем Великой Польши, поскольку единственный сын Пшемыслава I – Пшемыслав II родился лишь спустя 4 месяца после смерти отца.

К этому времени границы польских княжеств были в основном сформированы. Только Казимир Куявский и Болеслав Великопольский вели долгую войну за лендзскую крепость. Казимир также вел войну за Ленчицкую землю со своим родным братом Земовитом Мазовецким, которого поддерживали сына Даниила Галицкого Роман. После поражения, нанесенного ему мазовецкими и галицкими войсками Казимир был вынужден вернуть Земовиту «земли и крепости, несправедливо [им] занятые» [2. С. 184]. Однако в дальнейшем Ленчица оказалась во владении у его сыновей – Лешека Черного, Владислава Локетека и Казимира [17. Табл. 28].

В 1260 г. старшие сыновья Казимира Куявского от его второго брака Лешек Черный и Земомысл, бежали от отца, обвиняя свою мачеху в том, что она хотела их отравить, и заняли Ленчицу и Серадз. Все это произошло в самый разгар войны их отца с Владиславом Великопольским, так что отец их, Казимир, с целью заключения мира вынужден был вернуть Болеславу «оставшуюся половину лендзской каштелянии вместе с замком» [2. С. 187].

В 1262 г. в стычке с литвой был убит мазовецкий князь Земовит. Его старший сын Конрад попал в плен. В дальнейшем Конрад стал править в Черске, а его младший брат Болеслав – в Плоцке. Старшим мазовецким князем считался Конрад.

В 1267 г. после смерти Казимира Куявского его владения были разделены между его сыновьями: Лешек Черный получил Ленчицу и Серадз, его брат Земомысл – всю остальную Куявию. Младшие их малолетние братья – Владислав Локетек,

Казимир и Земовит остались без уделов.

За время 36-летнего правления Болеслава Стыдливого Краков полностью утратил статус столицы Польского государства и превратился в один из его уделов. Наибольший авторитет приобрели в это время князья Великой Польши Пшемыслав и Болеслав Благочестивый. С ними небезуспешно пытался соперничать Казимир Куявский, но после раздела Куявии между его сыновьями эта княжеская линия ненадолго уступила первенство великопольским князьям.

Польская «Великая хроника» доводит свое повествование до 1273 г. На этом момент Польский княжеский дом имел следующую конфигурацию: старейшим по родовому счету на этот момент был краковский князь Болеслав Стыдливый (1226 – 1279 гг.) – единственный представитель четвертого поколения польских князей от Болеслава Кривоустого.

В следующем, пятом, колене находились: Владислав Опольский (1225 – 1281 гг.), князь Великой Польши Болеслав Благочестивый (1221 – 1279 гг.), князь Ленчицкий и Серадзский Лешек Черный (140/1242 – 1288 гг.), его брат Земомысл Куявский (1241/45 – 1287 гг.), Конрад II Мазовецкий (1251/55 – 1294 гг.), его брат Болеслав Плоцкий (ок. 1251 – 1313 гг.).

В следующем, шестом, колене находился князь Легницкий Болеслав Лысый Рогатка (1224 – 1278 гг.). Остальные силезские князья принадлежали уже к седьмому колену. Среди них сыновья Болеслава Лысого – князь явожский Генрих Брюхатый (1248/49 – 1296 гг.) и князь свидницкий Болько I (1252/56 – 1301 гг.), его племянники: князь вроцлавский Генрих Честный (ок. 1258 – 1290 гг.), дети умершего в 1273/74 г. Конрада Глоговского – Генрих Глоговский (1257 – 1309 гг.) и Премко Сыцинавский (1255/65 – 1289); средний сын Конрада – Конрад Горбатый – избрал духовную карьеру.

У Болеслава Стыдливого не было детей и после его смерти в 1279 г. краковский престол занял его племянник Лешек Черный. Ему же отошла Сандомирская земля. Но проводить активную политику ему не удалось. После смерти Болеслава Благочестивого (1279 г.) активную роль в польских делах стал играть его племянник – брест-куявский князь (с 1275 г.) Пшемыслав II. После смерти Лешека в 1288 г. ненадолго краковский престол занял вроцлавский князь Генрих Честный (ум. в 1290 г.). После чего в Кракове утвердился Пшемыслав II. В результате своей активной политики последний был коронован в 1295 г. королевской короной, но через год был убит по наущению бранденбургского маркграфа, опасающегося возвышению Польши. Затем на несколько лет польская корона отошла к чешским королям. Новым объединителем страны суждено было стать младшему брату Лешека Черного – Владиславу Локетеку.

В дальнейшем межкняжеские отношения в Польше все больше и больше приобретали свои специфические черты, отличные от тех, что происходили на Руси.

Схожие процессы становления межкняжеских отношений развивались и в Чехии. По дошедшим до нас письменным источникам, чешская государственность начиналась с Пржемысла – родоначальника династии чешских князей, зятя легендарного князя Крока, основателя Кракова. О его преемниках нет никаких сведений кроме имен. Пржемыслу наследовали последовательно: Незамысл, Мната, Воен, Внислав, Кржезомысл, Неклан, Гостивит [3. С. 47]. Последний был отцом Борживоя – первого исторически достоверного чешского князя (крещен в 873 г., умер ок. 894 г.).

В чешской истории также можно найти параллели норманнской теории и польской теории «наязду». Чешское княжество основы своей государственности черпало из наследия государство Само и Великоморавской державы. Первые чешские князья находились в подчинении у великоморавских князей. Борживой был

первым независимым чешским владетелем. Таким образом, чешская государственность является второй по времени возникновения из трех изучаемых славянских стран, если считать началом русской государственности 862 год – создания славяно-финской конфедерации и призвание князя Рюрика.

Борживою наследовали его сыновья: Спитигнев I (894 – 905 гг.) и Вратислав I (905 – 921 гг.). О том, была ли разделена страна между сыновьями Борживоя сведений нет.

После Вратислава I правил его сын Вацлав I Святому (921 – 929 гг.). Младший брат Вацлава Болеслав I Грозный получил удел со столицей в Старо-Болеславе. В его резиденции и был убит Вацлав, сторонник сближения с Германией. В Праге стал править Болеслав I (929 – 972 гг.).

Говоря об уделах в Чешском государстве, необходимо иметь в виду, что вплоть до 995 г. В восточной части Чехии существовало Либицкое (Зличанское) княжество Славниковичей. Глава клана Славниковичей князь Собеслав был убит лишь в 1004 г.

После разгрома венгров на р. Лехе Болеславу I удалось присоединить к своему княжеству Моравию и Словакию. В состав Чехии в то время входили также Силезия и область, называемая в дальнейшем Малая Польша, с Краковом, утраченные в 990 г. (по некоторым сведениям после 992 г.).

У Болеслава I был только один сын Болеслав II Благочестивый (972 – 999 гг.). Это на некоторое время предотвратило распад Чехии на уделы. Боролся за централизацию власти в Чехии, правда, своеобразными методами, и старший сын Болеслава II – Болеслав III Рыжий. В первые же годы своего правления он ослепил брата Яромира, а Ольджиха намеревался лишить жизни, что вынудило последнего вместе с матерью бежать из страны. Вскоре, однако, Болеслав был свергнут и вынужден был искать убежища у своего двоюродного брата Болеслава Храброго в Польше. При не совсем ясных обстоятельствах в Праге в 1002 г. вокняжил младший брат Болеслава Храброго Владивой – по своей матери Дубравке внук Болеслава I Грозного. После его внезапной смерти в 1003 г. пражский престол оказался в руках Яромира, но вскоре при поддержке Болеслава Храброго в Праге вновь утверждается Болеслав Рыжий.

В целом, ситуация 999 – 1003 гг. в Чехии напоминает события 978 г. и 1015 – 1019 гг. на Руси, когда происходила борьба за власть между, соответственно, сыновьями Святослава Игоревича и Владимира Святославича. Как и в случае феодальной войны на Руси 1015 – 1019 гг. внутриполитическую ситуацию осложнило вмешательство польского князя Болеслава Храброго – внука Болеслава I по женской линии. Используя поддержку небольшой группы чешской знати, противников усиления центральной власти, он в 1003 г. ослепляет Болеслава и сам становится чешским князем. Это вызвало противодействие со стороны германского императора Генриха II, при поддержке которого в 1004 г. в Праге вновь вокняжил Яромир. Ольджих получил во владение Жатецкий удел.

В 1012 г. против Яромира вспыхнуло восстание и княжеский престол занял его брат Ольджих (1012 – 1033, 1034 гг.). В 1033 – 1034 гг. Яромиру ненадолго удалось вернуться в Прагу. Яромир изгоняет его из Праги и вскоре умирает, оставив престол единственному сыну Бржетиславу (1034 – 1055 гг.). Яромир умер в следующем 1035 году.

Еще в 1029 г. Бржетислав отвоевывает Моравию у поляков и становится моравским князем, подчиненным своему отцу в Праге.

При Бржетиславе Чехия превратилось в одно из сильнейших государств Европы. Воспользовавшись ослаблением Польского государства, он захватил Силезию и Малую Польшу, которые когда-то входили в состав Чешского княжества.

Стремясь избежать конфликтов своих наследников из-за чешских земель, Бржетислав издал Закон о сеньорате, согласно которому княжеский престол должен занимать старший член рода, а остальные члены рода должны получать уделы в Моравии. ***В этом законе явственно прослеживаются параллели с разделом русских земель между сыновьями Ярославом Мудрым в 1054 г. и Статусом Болеслава Кривоустого 1138 г.*** Это подметил и С. М. Соловьев [18. С. 347].

За год до своей смерти Бржетислав выделил уделы своим сыновьям: старший, Спитигнев II, получил Жатецкую область в Чехии. Остальные получили уделы в Моравии – северная половина с городом Оломоуц досталась Вратиславу, южную Бржетислав разделил еще на две части: область с городом Брно досталась Конраду, другая, с центром в Зноймо, – Оттону I Красивому (Оте по-чешски). Их брат Яромир готовился к пострижению.

Как только умер старый князь, Спитигнев захватил Конрада и Оту. Вратислав успел бежать в Венгрию.

Внезапная смерть старшего брата позволила Вратиславу занять Пражский престол (единственный сын Спитигнева – Святобор (Фридрих) избрал для себя духовную карьеру и вскоре стал патриархом Аквилеи). Свой Оломоуцкий удел он отдал брату Оте, а Зноймо передал Конраду, оставив ему и Брно. Яромир стал епископом Праги.

Мир между Бржетиславичами продолжался четверть века. За это время Вратислав II успел короноваться королевской короной (1085 г.). Равновесие нарушила смерть Оты Красивого в 1087 г.

Несмотря на то, что у Оты были наследники – его сыновья Святополк (Святоплук) II и Ота II Черный, Вратислав отдал освободившийся Оломоуц своему сыну Болеславу. В 1091 г. Болеслав Оломоуцкий умирает, а в следующем году после смерти Вратислава II пражский престол по родовому обычаю переходит к его брату Конраду, который, прокняжив только восемь месяцев, умер в том же году. Престол достается старшему Вратиславичу – Бржетиславу II (1092 – 1100 гг.).

Очевидно, что Конрад, став чешским князем, отдал свой моравский удел сыновьям: Ольджих получил Брно, Литольд – Зноймо. Нет сведений, когда Святоплук получил отцовский удел Оломоуц, но можно предположить, что это случилось после смерти князя Болеслава в 1091 г. Чем владел в это время младший брат Святоплука Ота II Черный «Чешская хроника» сведений не дает. Оломоуцкий удел он получил только в 1113 г.

Стремясь упрочить свою власть над Чехией, Бржетислав просит императора Генриха IV утвердить его сына на пражском престоле раньше, чем тот будет избран князем [19. С. 29]. Таким образом, Бржетислав шел на прямое нарушение Закона о сеньорате своего деда и тезки.

В 1099 г. Бржетислав изгоняет Конрадовичей из Брно и Зноймо. Последний город он отдает брату Борживому. В ответ на это в следующем году Литольд при поддержке бургграфа нюрнбергского Готфрида опустошает окрестности Зноймо. Во время боевых действий против Литольда Бржетислав был убит подосланным убийцей (1101 г.). В Праге вокняжил Борживой, но Ольджих стал оспаривать его право на престол, ссылаясь на то, что Борживой был младше него по возрасту. При этом Ольджих ссылался на то, что по древним чешским законам преимущество в таких случаях остается за старшим по возрасту князем.

Таким образом, можно констатировать тот факт, ***что в Чехии в XI – XII вв. в межкняжеской среде бытовали такие же родовые отношения, как на Руси и в Польше***.

В августе 1100 г. Ольджих с братом Литольдом выступили против Борживого с братьями, но того поддержали Святоплук с Отой Черным и Конрадовичи вынуждены были отступить. Таким образом, ***во-***

сторжествовал принцип старшинства ветвей над физическим старшинством.

В 1105 г. власть в Чехии попытался захватить Святоплук Оломоуцкий. Возможно, что он тоже был старше Борживого, который родился ок. 1064 г. (год рождения Святоплука не известен). Эта попытка оказалась неудачной, но спустя 2 года Святоплуку все же удалось утвердиться на пражском престоле. Борживой с братом Собеславом бежали в Польшу к Болеславу Кривоустому, а с их братом Владиславом Святоплук заключил соглашение, согласно которому после его смерти чешский престол должен был отойти Владиславу. При помощи императора Генриха V Борживой попытался вернуть себе чешский престол. Во время переговоров Святоплук был схвачен людьми императора, но его брат Ота Черный готов был сражаться за брата. В итоге Генрих, взяв со Святоплука присягу в верности, оставил его на престоле в Праге, который пообещал ему дать гораздо больше денег, чем Борживой.

В 1108 г. Борживой с польским войском вновь попытался согнать Святоплука с пражского стола, но безуспешно. В 1109 г. Святоплук был убит подосланным убийцей во время совместного с императором похода в Польшу. Генрих V хотел было передать престол кому-нибудь из его малолетних сыновей – Вацлаву или Индржиху, но чехи, бывшие при нем, настояли на том, чтобы он назначил преемником Святоплука его брата Оту. Между тем в Праге князем был провозглашен Владислав, согласно его соглашению со Святоплуком.

Узнав об этом, Борживой с помощью своего племянника по сестре Юдите Вацлава – сына лужицкого маркграфа Вигберта – без боя занял Прагу (Владислав в это время выехал к императору в Бамберг, где они праздновали рождество). С другой стороны в город вступил со своим войском Ота Черный. С помощью императора власть Владислава в городе была восстановлена, а Борживой и Вацлав схвачены. Вскоре во время переговоров с Владиславом был схвачен и другой претендент на престол – Ота Черный [3. С. 209 – 210].

В 1111 г. при посредничестве матери Сватовы Владислав вызвал из Польши брата Собеслава и дал ему в удел Жатецкую область. При дворе Владислава находился его племянник Бржетислав, сын Бржетислава II, который выполнял отдельные поручения дяди, но, судя по всему, своего удела не имел.

В 1112 г. умер князь Зноймо Литольд и Знойменское княжество перешло к его брату Ольдржиху, который скончался год спустя. Сын Ольдржиха Вратислав был еще слишком мал и Владислав отдал оба княжества (Брненское и Знойменское) Собеславу, т.е. у последнего оказался весь удел Конрада I.

В 1113 г. Владислав освободил своего двоюродного брата Оту и дал ему «половину всей Моравии с ее городами, область, которой некогда владел Святополк…» [3. С. 218], т. е. Оломоуцкий удел.

Таким образом, в 1113 г. в Чехии существовало два удела, находящихся в Моравии: Брненский, где правил Собеслав, и Оломоуцкий во главе с Отой Черным.

В 1117 г. Владислав вернул княжеский престол старшему брату Борживою, вернув его из изгнания. Однако в 1120 г. тот вновь был свергнут и пражский престол опять достался Владиславу.

В 1123 г. Владислав изгнал Собеслава из Моравии, Брненское княжество он отдал Оте, а в Зноймо посадил сына Литольда Конрада. За Отой сохранялось и Оломоуцкой княжество.

В 1124 г. скончался Борживой, который был похоронен в Праге. В следующем году за ним последовал его брат Владислав, а пражский престол перешел к самому младшему Вратиславичу – Собеславу, который правил до 1140 г.

На этом известии кончается «Чешская хроника» Козьмы Пражского. Дальнейшая история чешских межкняжеских отношений может быть рассмотрена лишь фраг-

ментарно.

Одно из последних известий «Чешской хроники» сообщает, что князь Ота владел 3/4 Моравии [3. С. 227, 285], т. е. ему принадлежали Оломоуцское княжество, составляющее половину Моравии, и Брненское, составляющее 1/4 Моравии, другая четверть, Знойменское княжество, принадлежало племяннику Оты Конраду Литольдовичу.

Князь Ота Черный скончался в 1126 г. Его дети Ота III и Детлеб были еще слишком малы и не могли унаследовать владения отца. Оломоуцким князем стал его племянник, сын Святоплука – Вацлав (род. в 1107 г.), на тот момент старший всех по возрасту племянник Собеслава I, который правил в Оломоуце до своей смерти в 1130 г.

Проанализировав возраст и положение в родовой лествице чешских князей, можно увидеть, что Оломоуц, как правило, получал старший по возрасту князь после князя Пражского.

На год вокняжения Собеслава (и последнего известия хроники Козьмы Пражского) (1125 г.) поколенная роспись чешских князей выглядела так: старшим чешским князем по возрасту и родовому счету на тот момент был Собеслав I (ок. 1075 г. – 1140 г.). В одном с ним колене находился моравский князь *Ота Черный* (ум. в 1126 г.).

В следующем колене находились: сын Бржетислава – Бржетислав, не имевший удела (ум. после 1130 г.), сыновья Борживоля – Яромир (ум. до 1035 г.), Спитигнев (ум. в 1157 г.), *Леопольд* (ум. после 1142 г.), в 1135 – 1137 гг. бывший оломоуцким князем. Затем следовали сыновья Владислава I: Владислав (ум. в 1175 г.), Дипольд (ум. в 1167 г.) и Индржих (ум. после 1169 г.); дети Собеслава: *Владислав* (ум. после 1165 г.), в 1137 – 1140 гг. оломоуцкий князь), Собеслав II (1128 – 1180 гг.), Ольдржих (1134 – 1177 гг.), Вацлав (1137 г. – после 1192 г.), сын Ольдржиха – брненский князь Вратислав (ум. 1156 г.), сын Литольда – знойменский князь Конрад (ум. 1181 г.), сын Святоплука – *Вацлав* (1107 – 1130 гг., князь оломоуцкий 1126 – 1130 гг.), сыновья Оты Черного – Ота III (1122 – 1160 гг.; с 1140 г. кн. оломоуцкий), Детлеб и и Святоплук.

Ота III получил Оломоуц только в 1140 г., а Детлеб избрал духовную карьеру и стал епископом оломоуцким (1172 г.). Князем Оломоуцким в 1137 – 1140 гг. был старший сын Собеслава – Владислав. Неизвестно кто был князем оломоуцким в 1130 – 1135 гг. и существовал ли вообще в это время Оломоуцкий удел. В 1140 г. Оломоуц получил Ота III (ум. в 1160 г.).

После смерти Оты Черного (1126 г.) князем брненским, очевидно, стал Вратислав Ольдржихович (ум. в 1156 г.). Князем Знойменским с 1123 был Конрад Литольдович (ум. в 1161 г.).

Собеслав I решил нарушить древний польский родовой обычай и в 1138 г. вынудил чешскую знать присягнуть его старшему сыну Владиславу, князю Оломоуцкому, однако после смерти Собеслава чешским князем был провозглашен другой Владислав – сын Владислава I.

Этот Владислав действительно оставался на тот момент старшим в роде Пржемысловичей. Сын Бржетислава – Бржетислав к тому времени уже умер. Умерли и старшие сыновья Борживого – Яромир, Ольбрахт, другие его сыновья – Спитигнев и Леопольд, очевидно, были младше Владислава II.

Владислав Оломоуцкий поднял мятеж, который был подавлен Владиславом II. После чего Оломоуцкий удел перешел к Оте III, а мятежный князь бежал из страны с братом Собеславом.

В 1142 г. Владислав II выделил из моравских земель удел со столицей в Ямнице для своего брата Дипольда. Другой его брат Индржих вступил в орден иоаннитов и покинул Чехию.

Вскоре отправился в крестовой поход и сам Владислав, оставив в Праге брата Дипольда. Княжич Собеслав попытался использовать эту ситуацию для того, что-

бы захватить отцовский престол, но потерпел неудачу: был схвачен Дипольдом Ямницким и заточен в Пражском граде.

В 1158 г. Владислав II был коронован королевской короной. Будучи королем, он хотел передать королевскую власть своему сыну Бедржиху по правилу майората, а не по родовым чешским законам. В 1172 г. Бедржих был коронован при еще живом отце. Это пришлось не по нраву германскому императору Фридриху Барбароссе. В 1173 г. он передал престол Собеславу II, а брат последнего Ольджих, который, собственно, и добился этого, получил княжеский престол в Оломоуце, позже он упоминается на княжении в Брно. В Зноймо в это время княжил сын Конрада II – Конрад III Ота (ум. 1191 г.).

После ссоры с братом Ольджих был схвачен и заточен в темницу, а Оломоуц получил другой брат Собеслава – Вацлав. Вскоре братья вторглись во владения Конрада Оты, но были разбиты подоспевшими войсками герцога Леопольда Австрийского.

В 1178 г. Собеслав II был свергнут, а в Праге вокняжил его племянник Бедржих, который правил Чехией до 1189 г. В 1180-х гг. Брненский и Оломоуцкий уделы удалось объединить сыну Конрада II – Конраду III Оте (ум. 1191 г.). В 1189 – 1191 г. Конрад Ота правил также и в Чехии. После его смерти в Праге ненадолго утверждается младший брат Собеслава II –Вацлав Оломоуцкий (правил 1191 – 1192 гг.). Наконец чешский престол переходит ко второму сыну Владислава II – Пржемыслу I Отакару (правил в 1192 – 1193, 1197, 1198 – 1230 гг.), в 1198 г. он был коронован королевской короной. В 1193 – 1197 гг. чешский престол занимал его двоюродный брат Индржих Бржетислав, бывший пражский епископ. В 1197 г. ненадолго был провозглашен князем младший брат Пржемыслава – Владислав III Индржих. После утраты последним Чешского княжения за ним осталось во владении маркграфство Моравия.

До 1198 г. в Брно княжил внук Ольджиха – Спитигнев, брат последнего Святоплук княжил в Ямнице. В 1185 – 1197 гг. князем оломоуцким был сын Оты III – Владимир. В 1197 г. было образовано маркграфство Моравия, первым маркграфом которой стал чешский князь Владислав III Индржих (ум. в 1222 г.).

В дальнейшем в чешских землях все больше утверждалось германское право и говорит о параллелях в развитии межкняжеских отношениях с Польшей и Русью уже не приходится.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. *Щавелева Н. И.* Польские латиноязычные средневековые источники. – М.: Наука», 1990.

2. «Великая хроника» о Польше, Руси и их соседях XI – XIII вв. – М.: Изд. МГУ, 1987.

3. *Козьма Пражский*. Чешская хроника. – М.: Изд. АН СССР, 1962.

4. *Королюк В. Д.* Древнепольское государство. – М.: Изд. АН СССР, 1957.

5. *Maciejowowski W. A*. Pierwotne dzieje Polski i Litwy. – Warszawa, 1846.

6. *Szajnocha K*. Lechicki poczatek Polski. – Lwow, 1858.

7. *Piekosinski Fr*. O powstaniu spoleczenstwa polskiego w wiekach srednich. – 1881.

8. *Krotoski K*. Echa histopyczne w podaniu o Popiele i Piascie. – Kw. Hist., 1925.

9. *Szujski J*. Dziele Polski. – Lwow, 1862.

10. *Bobrzynski M*. Geneza spoleczenstwa polskiego na podstawie kroniki Galla i dyplomatow XII w. – Rozp. Wydz. Hist. Filoz. Ak. Um. – T. 14. – 1881.

11. *Smolka St.* Uwagi o pierwotnym ustoju spolecznym Polski piastowskiej. Там же.

12. *Balzer O.* Genealogia Piastow. – Krakow, 1895.

13. Mon. Pol. Hist. – N. S. – T. I.

14. *Галл Анноним*. Хроника и деяния князей или правителей польских // Славянские хроники / Сост. А. И. Цепков. – СПб.: Глаголъ, 1996.

15. *Рындин И. Ж.* Русские княжества в период правления сыновей Владимира Мономаха – Мстислава и Ярополка (1125 – 1139 гг.) // Российский научный журнал. – 2008. – № 4(5). – С. 3-13.

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

17. Генеалогические таблицы по истории европейских государств. Вып. 1. / Авторы-составители: *Коновалов Ю. В., Шафров Г. М.* – Екатеринбург, 1993.

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

19. Краткая история Чехословакии. С древнейших времен до наших дней / Под ред. *А. Х. Клеванского* и др. – М., 1988.

20. *Пашуто В. Т.* Внешняя политика Древней Руси. – М.: Наука, 1968.

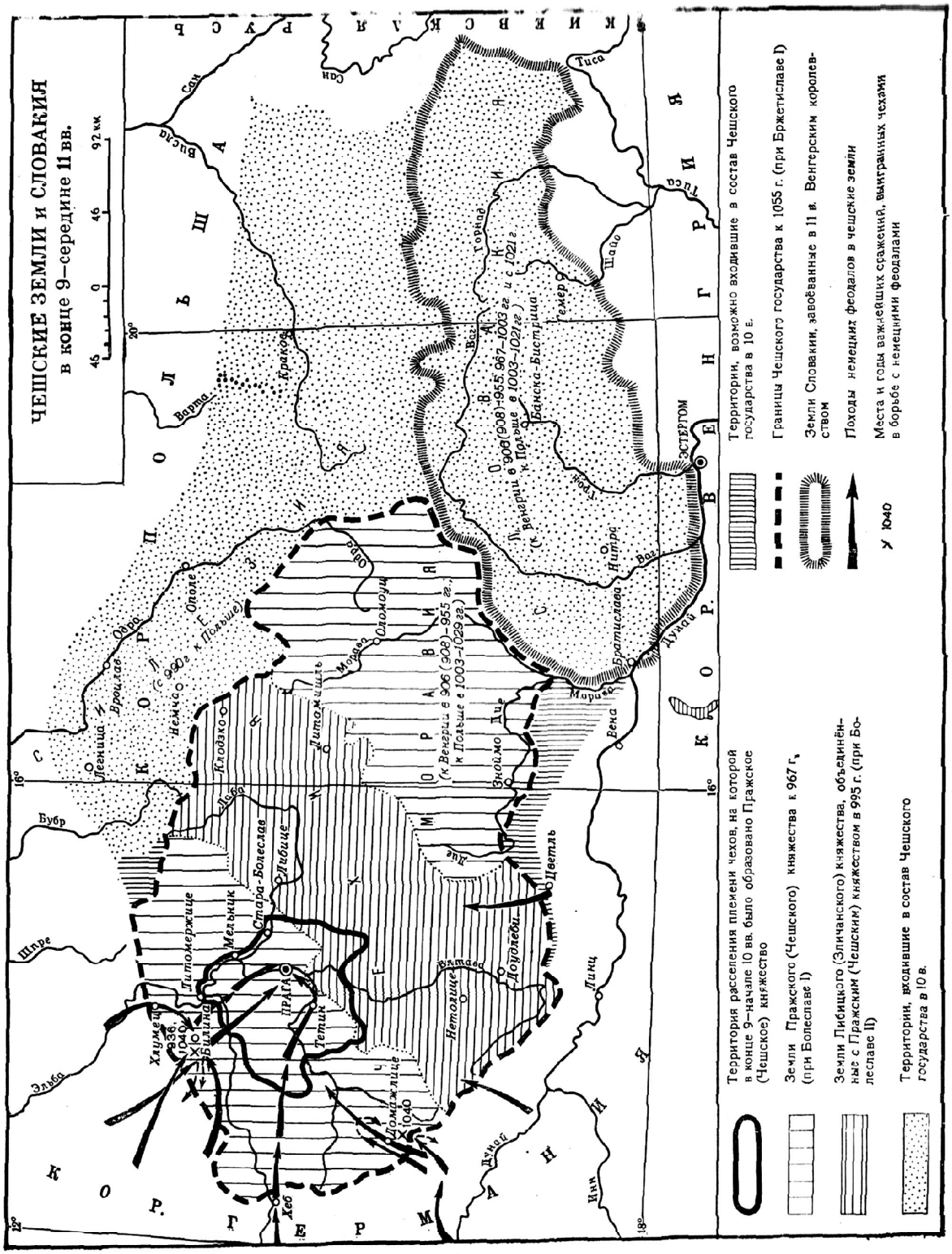
21. *Королюк В. Д.* Западные славяне и Киевская Русь. – М.: Наука, 1964.

22. История Польши. – Т. 1. / Под ред. *Королюка В. Д., Миллера И. С., Третьякова П. Н.*

33. *Ванчура Владислав*. Картины из истории народа чешского. – Ч. 1-3. – М., 1991.



Польские земли около 1250 г.: 1 – польские земли, попавшие под власть немецких феодалов до 1250 г.; 2 – общие границы польских княжеств ок. 1250 г.; 3 – границы княжеств; 4 – границы земель; 5 – границы территории, захваченной Тевтонским орденом


ЧЕШСКИЕ ЗЕМЛИ и СЛОВАКИЯ
в конце 9—середине 11 вв.
Территория расселения племен чехов, на которой в конце 9—начале 10 вв. было образовано Пражское (Чешское) княжество
Земли Пражского (Чешского) княжества к 967 г. (при Болеславе I)
Земли Либицкого (Зличанского) княжества, объединённые с Пражским (Чешским) княжеством в 995 г. (при Болеславе II)
Территории, входившие в состав Чешского государства в 10 в.
Территории, возможно входившие в состав Чешского государства в 10 в.
Границы Чешского государства к 1055 г. (при Бржетиславе I)
Земли Словакии, завоёванные в 11 в. Венгерским королевством
Походы немецких феодалов в чешские земли
Места и годы важнейших сражений, выигранных чехами в борьбе с немецкими феодалами
1040
ПРАГА
ЭСТЕРГОМ
Краков
Вена
Дунай
Эльба
Одер
Висла
Тиса
Прут
Днестр
Буг
Инн
Шпре
Хеб
Бубр
Ольше
Ниц
Ваг
Нитра
Моравия
Моравы
Ольмоуц
Литомышль
Мельник
Стара-Болеслав
Тетин
Нетолице
Влтава
Йоуглавы
Цветль
Томержице
Хумель
Билина
Ломнице
Злич
Кладско
Ополе
Леница
Вроцлав
Опава
Ныса
Бечва
Дыя
Свратка
Свитава
Лаба
Ауе
Зноймо
Дие
Мария
Братислава
Ауэзд
Шайо
Гемер
Банска-Бистрица
Торнад
Ваг
Ипель
Сан
Варта
Одер
Ока
Ленчо
Ополе
(с 990 г. к Польше)
(с 1003—1029 гг. к Польше)
(с 1003—1021 гг. к Польше)
(с 908(908)—955 гг. к Венгрии)
(с 967—1003 гг. к Венгрии)
(с 1021 г. к Венгрии)
Территория расселения племен чехов, на которой в конце 9—начале 10 вв. было образовано Пражское (Чешское) княжество
Земли Пражского (Чешского) княжества к 967 г. (при Болеславе I)
Земли Либицкого (Зличанского) княжества, объединённые с Пражским (Чешским) княжеством в 995 г. (при Болеславе II)
Территории, входившие в состав Чешского государства в 10 в.
Территории, возможно входившие в состав Чешского государства в 10 в.
Границы Чешского государства к 1055 г. (при Бржетиславе I)
Земли Словакии, завоёванные в 11 в. Венгерским королевством
Походы немецких феодалов в чешские земли
Места и годы важнейших сражений, выигранных чехами в борьбе с немецкими феодалами

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА



УДК 94(47).084.3
ББК 63.3(2)613-422

ПРЕДИСТОРИЯ «АНТОНОВЩИНЫ»

В. К. Лузиков

Статья посвящена предистории восстания на территории Тамбовской губернии в годы гражданской войны. Оно получило название «Антоновщина» и стало важным событием в фазе малой гражданской войны в России.

Ключевые слова
Тамбовская губерния, полномасштабная гражданская война, малая гражданская война, продразверстка, мобилизация, дезертирство, «Антоновщина»

Август 1920 года, заканчивалась фаза полномасштабной гражданской войны в России. Эту фазу еще называют регулярной и фронтовой. Чаша весов в этой гражданской войне склонялась в пользу Красных. Разбиты армии Колчака, Юденича и Деникина. Отступила в Крым армия Врангеля.

Вернемся в август 1920 года. Как раз на переходе самой напряжённой фазы полномасштабной гражданской войны в России в фазу малой гражданской войны, Тамбовскую губернию потряс мощный социальный взрыв. Согласно данных Государственного архива Тамбовской области в Кирсановском уезде, в августе 1920 года началось антибольшевистское восстание.[1] Вскоре оно распространилось на Тамбовский, Моршанский, Борисоглебский и Козловский уезды. По имени главаря восстания А.С.Антонова, эсера, бывшего начальника Кирсановской уездной милиции, восстание получило название: «Антоновщины».

Массовое восстание вспыхнуло в самых плодородных и населенных уездах Тамбовской губернии и это крестьянское движение обнаружило способность к самоорганизации и самодеятельности.[2] Вооруженные силы антоновцев сочетали принципы построения иррегулярной армии с регулярными частями (существовали две армии: одной командовал А. Антонов, другой – А. Богуславский). Структура крестьянских армий не была прочной. Но она компенсировалась инициативностью командиров (многие имели опыт Первой мировой войны), гибкой тактикой внезапных атак и стремительных отходов. Повстанческая армия пользовалась поддержкой населения, в феврале 1921 г. она выросла до 40 тысяч.[3]

Антоновщина возникла не на голом месте. Она имела свою предисторию. Кратко посмотрим её. Это последовательная череда предпосылок и причин Антоновщины.

Лето 1918 года, идёт полномасштабная гражданская война в России. Тамбовская губерния, связанная удобными путями

сообщения с промышленными центрами, приобрела важное стратегическое значение. Здесь формировались воинские соединения, отсюда шло продовольствие, главным образом, хлеб.[4]

Тамбовская губерния (одна из черноземных губерний) имела 12 уездов. Так в пяти её южных уездах (самых плодородных и густонаселённых) постоянно проводились реквизиции хлеба и других продуктов. Читаем выдержку из документа Тамбовской организации КПСС: «Тамбовская губерния – наша база в людских силах и по снабжению как казацкого, так и чехословацкого фронтов».[5]

Принудительная мобилизация в Тамбовской губернии в Красную Армию началась уже в конце мая – начале июня 1918 года (ещё до Декрета СНК от 29 июня 1918 г., о всеобщей воинской повинности). Первыми призывались военные специалисты – офицеры старой армии, затем приступили к мобилизации младших командиров, унтер – офицеров. Потом настал черёд бывших рядовых и не служившей молодёжи. Читаем приказ Тамбовского губвоенкомата за №105 от 13 июня 1918 года: «Объявляю копию телеграммы СНК №580 … приказываю Вам объявить Тамбовской губернии призыв на военную службу всех рабочих и крестьян родившихся в 1893, 1894, 1895, 1896, 1897 годах …».[6] В этом приказе объяснялась и причина призыва – ввиду приближения противника к пределам Тамбовской губернии.

Эта резкая и ускоренная мобилизация, при существующем ещё принципе комплектования Красной Армии добровольцами, имела мятежное последствие.

Читаем призыв о помощи, просто крик, Тамбовского губвоенкомата: «Телеграмма. Москва. Председателю РВСР (Революционный Военный Совет Республики). В Тамбовской губернии … дезертирское восстание … В Тамбове … 11 тысяч дезертиров … Неоднократно обращались в Орловский Окрвоенком – ответа нет. (Формально Тамбовский губвоенкомат подчинялся Орловскому окружному военкомату). Обращаемся в РВСР как последней инстанции».[7]

Мы видим значительное и громкое «дезертирское восстание». Что произошло?[8] 17-19 июня в Тамбове мобилизованные на три дня свергли советскую власть. (В основном это были крестьяне). К ним присоединилось большинство красноармейцев гарнизона. Они арестовали председателя губисполкома и до двухсот партработников и разошлись по деревням. Большевики восстановили власть при помощи верных воинских частей под командой левого эсера В. И. Киквидзе. Были расстреляны несколько десятков руководителей и участников восстания.

Отметим, что это была первая ласточка – к Антоновщине. Тем более, что большевики воспринимали «дезертирское восстание» по своему. Смотрим приказ Тамбовского губвоенкомата за №141 от 30 июня 1918 года: «мятеж поднятый 17-18-го июня правыми эсерами, меньшевиками, контрреволюционными офицерами и попами воспрепятствовал ходу объявленной мобилизации».

Отголоски «дезертирского восстания» сказались осенью 1918 года, когда белоказаки Краснова подошли к границам Тамбовской губернии. В Козловском, Тамбовском, Усманском, Кирсановском, Моршанском и Спасском уездах начались восстания.[9] После захвата красновцами крупного уездного города Борисоглебска, восстания приутихли. Почему это произошло?[9] Почти три недели белоказаки хозяйничали на юге Тамбовской губернии. Они в Борисоглебске разбили и разграбили все магазины, склады и учреждения, убили около пятисот жителей.[10]

История повторилась и в 1919 году. С 17 по 18 августа белоказаки уже генерала Мамонтова почти без сопротивления взяли Тамбов, а 22 августа заняли крупный уездный центр Козлов.[11] Они нанесли Тамбовскому краю огромный, многомиллионный ущерб. Мамонтовцы в Тамбове,

Козлове и других городах разграбили все склады, сожгли станцию Кочетовка, разрушили железные дороги.

Тамбовская губерния постоянно находилась на гребне бурных событий гражданской войны. С лета 1918 года и до конца 1921 года она беспрерывно пребывала то на военном положении, то на осадном положении.[12]

Но вернёмся к повествованию предистории Антоновщины. Наступил 1919 год – самый напряженный год полномасштабной гражданской войны в России. Крупных восстаний и мятежей, типа «дезертирского восстания» в Тамбовской губернии уже не наблюдалось. Зато недовольство вылилось в значительное дезертирство призывников – крестьян Тамбовской губернии из рядов Красной Армии. Крестьяне составляли львиную долю мобилизованных. В «Очерках Тамбовской организации КПСС» говорится:: «Одна из важнейших задач в 1919 году была борьба с дезертирством из Красной Армии. В июне 1919 года в Тамбовской губернии насчитывалось около 20 тысяч дезертиров, многие из которых объединялись в «банды зеленых».[13]

Конечно, нельзя воспринимать Красную Армию как сплошь состоящую из сознательных и решительных бойцов. Имело место в ней и дезертирство. Но бегство из её рядов уроженцев Тамбовской губернии имело особый, массовый размах.

Дезертирство мобилизованных из Тамбовского края продолжилось и в 1920 году. Обратимся к архивным документам. Так 4 января 1920 года, согласно распоряжению командарма 8-ой армии из Тамбовской губернии, из 3-го запасного полка было направлено на фронт 4 маршевые роты, всего 1025 человек.[14]

Поясним схему отправки пополнений на фронт. В начале Тамбовский губвоенкомат вместе с уездными военкоматами призывают военнообязанных в ряды РККА. Затем мобилизованные проходят военную подготовку в запасных частях. (Это батальоны или полки). Потом красноармейцев маршевыми ротами отправляют в прифронтовые армии, но вначале – на пересыльные пункты этих армий.

Посмотрим, как эти маршевые роты доехали до Воронежа, где находился 12-й запасной батальон для 8-й армии Южного фронта.

Сохранившийся доклад начальника эшелона и командира одной из маршевых рот Тамбовскому губвоенкомату от 16 января 1920 года сообщает, как эта команда доехала до Воронежа.[15] В нём говорится, что в пути до Воронежа происходило следующее:

1) Заболело 497 человек. Их отправили в госпиталь.

2) Умерло 4 человека.

3) Дезертировало 296 человек.

4) Только 229 человек, в Воронеже, сдано в 12-й запасной батальон для 8-ой армии.

Из доклада мы видим, что половина красноармейцев в пути заболели, больше четверти – дезертировали.

Смотрим сохранившийся рапорт другого начальника эшелона командиру 21-го стрелкового запасного полка,[16] как его команда, состоящая из маршевых рот, доехала до Воронежа и тоже в январе 1920 года. Из рапорта следует, что в пути до Воронежа:

1) Заболело 493 человека. Отправлены в госпиталь.

2) Умерло 4 человека.

3) Дезертировало 296 человек.

4) Только 223 человек, в Воронеже, сданы в 12-й запасной батальон для 8-й армии.

Сравнивая рапорта – доклады начальников тамбовских эшелонов, видим одинаковое число умерших и дезертировавших. Получается, что красноармейцы из Тамбова в основном болеют и дезертируют.

Такое положение дел подтверждают общие данные исторического краеведения.[17] Согласно им, в 1918-1919 годах на Тамбовщине можно было мобилизовать в армию 250 тысяч человек, но удалось поставить под ружьё лишь 130 тысяч. Остальные числились в «бегах».

На недовольство тамбовских крестьян

мобилизацией советская власть ответила следующим образом. Если в 1919 году было открыто только два концентрационных лагеря (в Тамбове и Борисоглебске), то в 1920 году их было уже 6.[18]

Значительное дезертирство из рядов Красной армии, «бега» и укрывательство, концентрационные лагеря привели ко второму шагу, ведущему к Антоновщине.

В изложении предистории мощного восстания, мы подошли к последнему, третьему, шагу. Он же и стал главной причиной Антоновщины.

Рассмотрим материалы исторического краеведения Тамбовщины.[19] В 1919-1920 годах, как и годом раньше, Тамбовщина оставалась в числе главных поставщиков продовольствия и людских ресурсов для армии. В 1919 году ей была установлена продразвёрстка в размере 26 млн пудов – почти столько же, что и для трёх остальных губерний Черноземного центра. Крестьянские хозяйства Тамбовской губернии платили за всё: из них выколачивались люди, продукты, лошади. К 1920 году они пришли в полный упадок.

Излагаемые факты показывают, как хлеборобные возможности Тамбовской губернии обернулись наказанием для её населения. Тамбовские крестьяне через два с половиной года Советской власти оказались на грани голода. Власть и не думала уменьшить смертельно непосильную продразвёрстку. Очередная «выкачка» хлеба продолжалась с усиленной энергией. Упрямая большевистская политика делала своё дело. Она неумолимо толкала Тамбовщину к трагедии.

Крестьяне Тамбовской губернии не выдержали непосильного бремени продразвёрстки. Они ответили мощным восстанием, вошедшем в историю под именем Антоновщины.

Против антоновцев были брошены значительные силы Красной Армии. В результате восстание было жестоко подавлено. Против повстанцев использовались разные меры: широко использовались броневики, авиация, фугасы, в массовом порядке применялась система заложничества, был издан приказ Тухачевского и Уборевича о применении химических снарядов.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. ГАТО. – Ф. Р-1. – Оп. 1. – Д. 115. – Л. 182.
2. Историческое краеведение / Науч. ред. Юрьев В. М. – Тамбов, 2007. – С. 208.
3. Историческое краеведение / Науч. ред. Юрьев В. М. – Тамбов, 2007. – С. 209.
4. ГАТО. – Ф. Р-1832. – Оп. 1. – Д. 32. – Л. 6.
5. Очерки истории Тамбовской организации КПСС. – Воронеж, 1970. – С. 87.
6. ГАТО. – Ф.Р-1832. – Оп. 1. – Д. 84. – Л. 132.
7. ЦГСА. – Ф. 157. – Оп. 3. – Д. 39. – Л. 206.
8. Историческое краеведение / Науч. ред. Юрьев В. М. – Тамбов, 2007. – С. 202.
9. ГАТО. – Ф. Р-1832. – Оп. 1. – Д. 32. – Л. 11.
10. Историческое краеведение / Науч. ред. Юрьев В. М. – Тамбов, 2007. – С. 203.
11. Историческое краеведение / Науч. ред. Юрьев В. М. – Тамбов, 2007. – С. 205.
12. Историческое краеведение / Науч. ред. Юрьев В. М. – Тамбов, 2007. – С. 202.
13. Очерки истории Тамбовской организации КПСС. – Воронеж, 1970. – С. 106.
14. ГАТО. – Ф. Р-1832. – Оп. 1. – Д. 730. – Л. 1.
15. ГАТО. – Ф. Р-1832. – Оп. 1. – Д. 730. – Л. 14.
16. ГАТО. – Ф. Р-1832. – Оп. 1. – Д. 730. – Л. 11.
17. Историческое краеведение / Науч. ред. Юрьев В. М. – Тамбов, 2007. – С. 202.
18. Историческое краеведение / Науч. ред. Юрьев В. М. – Тамбов, 2007. – С. 202-203.
19. Историческое краеведение / Науч. ред. Юрьев В. М. – Тамбов, 2007. – С. 205, 208.

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОТКРЫТЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
РЯЗАНСКИЙ ИНСТИТУТ (ФИЛИАЛ)



УДК 94(47).084.3
ББК 63.3(2)613-2

ХЛЕБНЫЕ ЗАЙМЫ 1920-х ГОДОВ

С. М. Пинаев

Статья посвящена первым массовым кредитным операциям Советской власти – внутренним государственным займам. На большом фактическом материале показана сложность экономической обстановки в стране в начале 1920-х годов, меры правительства по реформированию финансовой системы, особенности внутриполитической обстановки, обоснован выбор хлебной единицы (пудов ржи) в качестве платежного средства первых займов. Приведенные многочисленные факты и цифры помогают понять важность и актуальность решаемых руководством страны финансово-экономических задач, причины, факторы и обоснованность принимаемых мер, их результаты, позволившие преодолеть трудности первых шагов новой власти и заложить основы прочных кредитно-финансовых отношений.

Ключевые слова
Кредитные операции, внутренние государственные займы, экономическая обстановка, хлебная единица, пуд ржи, первые займы, финансово-экономические задачи, кредитно-финансовые отношения

В первые годы Советской власти внутренняя политика руководства страны носила название «военного коммунизма». Ее особенностью было то, что старая финансовая система рухнула, а новая только начинала формироваться. Декретом ВЦИК от 21 января 1921 года все долговые обязательства предшествующих правительств (царского и Временного) были ликвидированы, что вызвало огромное неудовольствие кредиторов, как за рубежом, так и внутри страны. В это время система сбора государственных налогов практически не действовала и была заменена продразверсткой – принудительным натуральным сбором с крестьянского населения. В то же время советское руководство продолжило политику низких твердых цен и тарифов на промышленные изделия и государственные услуги, что в условиях широко развернувшейся повсеместной национализации привело к практической бесплатности последних. Общим итогом этого стало почти полная натурализация народного хозяйства.[1] Денежные потребности молодого советского государства обеспечивались печатанием новых денег, которые, не имея должного материального обеспечения, очень быстро обесценивались. За

1920 год вся бумажно-денежная масса возросла в 5 раз, за 1921 год она увеличилась в 15 раз, а за 1922 год – в 116 раз. На 1 января 1923 года вся денежная масса составляла 1 994 464 454 млн. рублей.[2] Естественно, что долго такой порядок вещей существовать не мог, и с 1921 года X-й съезд РКП (б) объявил о переходе к НЭПу (новой экономической политике). В условиях некоторой свободы товарно-денежных отношений, торговли и предпринимательства потребовались другие методы и способы финансового обеспечения проводимой политики, мероприятия по восстановлению и развитию товарооборота, проведение денежной реформы с целью стабилизации советского рубля. Доставшаяся от Временного правительства государственная казна была пуста (внешний долг Российской империи и пришедшей ей на смену буржуазной республики по разным оценкам составлял от 8 до 21 млрд. рублей, а внутренний – около 11 млрд. рублей), предстояло наполнить ее для обеспечения восстановления нормальной жизни в стране после двух войн и периода разрухи. Надеяться на зарубежные займы было невозможно, потому что многие страны отказывались признавать СССР, требуя признания им дореволюционных долгов, да и внутри страны доверие населения к новой власти нужно было еще завоевывать. В такой сложной обстановке советское руководство выбрало три основных направления этой деятельности: налоги, обеспечение доходности государственных предприятий и развитие системы государственных кредитов. Вот что писал в это время первый Нарком Финансов СССР Г. Я. Сокольников: «Мы, советское правительство, обращаемся теперь к рабочим и крестьянам, к трудящимся, ко всем честным гражданам внутри своей страны и говорим: «Нас не признали международные банкиры и не пожелали дать заем, но мы апеллируем к вам, трудящимся массам нашей страны, предлагаем вам оказать кредитную поддержку советскому правительству для того, чтобы оно не должно было лезть в ту петлю, которую хотели накинуть на его шею банкиры Лондона и Нью-Йорка».[3]

Однако успешному развитию кредитной системы мешало стремительное падение покупательной способности рубля, в результате чего кредиты быстро обесценивались. Переход госпредприятий на хозрасчет заставил их самим приобретать топливо, сырье, продовольствия, что потребовало увеличения денежной эмиссии. Одновременно росли цены на рынке. В связи с этим денежная инфляция в период перестройки народного хозяйства усилилась даже по сравнению с эпохой «военного коммунизма».[4] Внутренние государственные займы позволяли правительству, озабоченному восстановлением в стране нормального денежного обращения, уменьшить бюджетный дефицит, который в 1922-1923 годах составлял более 50%, и сократить вызываемую им инфляцию бумажных денег. Первые государственные займы были выпущены в натуральной форме на весьма короткий срок и, главным образом, для антиципации ближайших же податных налогов.[5]

Первопроходцем в этом плане стал «Первый внутренний краткосрочный хлебный заем выпуска 1922 г.» на сумму 10 000 000 пудов хлеба облигациями в 1, 3, 5 и 10 пудов, выпуск которого был объявлен Постановлением ВЦИК и СНК от 20.05.1922 г. «О внутреннем краткосрочном хлебном займе». Необходимо помнить, что основным производителем сельскохозяйственной продукции в эти годы был крестьянин-единоличник, поэтому заем был добровольным и носил рыночный характер. Его краткосрочность объяснялась сезонностью сельскохозяйственных работ, из-за чего кредит был рассчитан на шесть месяцев и должен был быть погашен к 31 января 1923 года. В стране царила разруха, хозяйственные отношения были натурализованы, бумажный рубль стремительно обесценивался,

поэтому выбор именно хлебной единицы в качестве платежного средства был наиболее оправдан. Постановлением ВЦИК и СНК от 1 июня 1922 г. «О порядке покрытия хлебного займа», устанавливался следующий порядок его реализации и обеспечения: облигации хлебного займа поступали в свободную продажу и принимались к погашению (оплате) от налогоплательщика в зачет следуемого с них продналога 1922-23 гг. во всех заготконторах страны с 1 августа по 31 января 1923 г., а для прочих держателей погашение облигаций займа производилось в натуре учреждениями Наркомпрода с 1 декабря 1922 г. по 31 января 1923 г. (впоследствии этот срок был продлен до 15 марта 1923 года). Не позднее 1 ноября 1922 г. Губ-продкомами должны быть опубликованы правила погашения облигаций натурой с указанием перечня заготконтор, принимающих облигации к оплате натурой и точных сроков их погашения. Погашение облигаций хлебного займа производилось рожью в зерне кондиционного качества, а также пшеницей в зерне или мукой ржаной или пшеничной с согласия держателя облигаций по нормам замены, устанавливаемыми Наркомпродом по согласованию с Наркомфином. Держателям облигаций на сумму более 50 пудов предоставлялось право заявлять их к погашению с 10 ноября 1922 г., то есть на три недели раньше.[6]

Первый хлебный заем был рассчитан как на сельское, так и на городское население, потому что был выгоден и тем и другим. Крестьяне, приобретая облигации займа, могли платить ими продовольственный налог вместо натуральной сдачи зерна, экономя, таким образом, на сортировке, упаковке и доставке его к местам сдачи и не тратя на это время. Горожане получили возможность сделать хлебные запасы по фиксированной цене, обезопасив себя от проблем хранения и ценовых скачков. Правительство объявило, что гарантирует выдачу необходимого количества качественного зерна любому предъявителю облигации. Учитывая недавние голодные времена Гражданской войны и разрухи, это было очень актуально и значимо для большинства населения. На места пошли циркуляры центра, в которых реализация займа объявлялась задачей государственной важности, требующей участия в ее решении всех советских и партийных органов. В союзных республиках, губерниях, уездах и волостях стали создаваться специальные комиссии по реализации займа, которые направляли и координировали всю организационную и пропагандистскую работу. Были проведены собрания и сходы населения, пленумы и совещания актива, инструктажи уполномоченных, опубликованы агитационные и разъяснительные материалы в центральной и местной прессе, размещены плакаты и листовки в общественных местах и учреждениях. Так, в Рязанской губернии первое заседание Комиссии по реализации Государственного Хлебного Займа состоялось 4 июня 1922 года. Оценив обстановку, она сделала заявку на получение 60 000 пудов хлеба следующими облигациями: 30 000 – по одному пуду, 5000 – по три пуда, 2000 – по пять пудов и 500 – по десять пудов и наметила план агитационно-разъяснительной работы.[7] Вопросы о важности займа не только в экономическом, но и в политическом плане, задачах по его реализации стали включаться в повестку всех мероприятий, проводимых советскими, партийными, профсоюзными, земельными, кооперативными и другими органами на территории губернии, по районам и волостям разъехались сотрудники губернских учреждений для организации работы на местах. Так как заем имел очевидную выгоду и был полностью ликвидным, он стал распространяться органами советской власти среди населения таким образом, чтобы основная масса облигаций напрямую попала в руки рабочих и крестьян, исполь-

зуя для этого те организации и учреждения, которые работали с этими группами населения. В Рязанской губернии, например, 5000 облигаций номиналом в один пуд были отписаны для реализации среди рабочих и служащих Губпрофсовету и Губрабкоопу; 19500 облигаций по одному пуду, 3334 – по три пуда, 1400 – по пять пудов и 350 – по десять пудов были переданы Губсоюзу, Губселькоопу и Кустарьсоюзу (всего 24584 облигации на 40002 пуда); 5000 облигаций по одному пуду, 1500 – по три пуда, 500 – по пять пудов и 100 – по десять пудов (всего 7100 облигаций на 13000 пудов) остались в распоряжении финансового отдела Губисполкома и только 500 облигаций по одному пуду, 166 – по три пуда, 100 – по пять пудов и 50 – по десять пудов (всего 816 облигаций на 1998 пудов) были переданы отделению Госбанка для свободной продажи. Таким образом, всего было распределено 37500 облигаций на 60000 пудов.[8] Принятые меры оказались настолько своевременными и эффективными, что облигации хлебного займа в Рязанской губернии были реализованы в кратчайшие сроки с 1 по 23 июня 1922 г. Дополнительную привлекательность займу придавал тот факт, что подписная цена облигаций была ниже нарицательной на пять процентов, хотя сам заем был беспроцентным. А когда официальная продажа облигаций прекратилась, они стали продаваться на вторичном рынке, причем гораздо дороже своей номинальной стоимости. Узнав о займе, толпы крестьян осаждали Губпродком, требуя продажи облигаций.[9] Из волостей и уездов поступало множество дополнительных заявок на облигации, которые так и остались неудовлетворенными.

Первый хлебный заем был успешно реализован. Из общего числа выпущенных облигаций было предъявлено в оплату продналога на 6,3 млн. пудов ржи, погашено в натуральной форме – 1,8 млн. пудов, остальное количество было передано государственным организациям в счет кредитов на зарплату и использовано для снабжения рабочих хлебом.

Это был несомненный успех первой масштабной кредитной операции правительства, который не только в принципе восстановил доверие населения к государственному кредиту, но и реально помог рабочим и крестьянам, в которых новая власть видела свою опору, в решении их насущных проблем. Следует отметить, что успеху займа сопутствовала и благоприятная экономическая ситуация, сложившаяся к началу 1922-1923 хозяйственного года: был собран хороший урожай, в отличии от предыдущего года, интенсивно расширялся рыночный товарооборот, производство промышленной возросло на 30,7 %.[10]

Однако при анализе организации и проведения займа были выявлены и некоторые недоработки: явно недостаточным был срок подготовки к займу, многие слои населения, особенно в глубинке, слишком поздно узнали о его проведении и не успели купить облигации; недостаточно активно работали в этом направлении советские органы (губернские и волостные исполкомы, их финансовые отделы, земельные и продовольственные органы) и кооперативы; крестьянам разрешалось уплачивать облигациями займа только продовольственный налог, хотя платили они и подворный, и натуральный налоги, и налог на восстановление сельского хозяйства; цена на хлеб устанавливалась одна на всю страну, что не учитывало районных колебаний (стоимость зерна на юге, в центральных районах и в Сибири существенно различалась) и давало почву для спекулятивных операций.

Все эти упущения были учтены при организации и проведении «Второго внутреннего краткосрочного Государственного Хлебного Займа 1923 года». Постановление ВЦИК и СНК от 22.03.1923 г. гласило, что облигации 2-го хлебного займа выпускаются на общую сумму до 30 млн. пудов ржи в зерне сериями по 10 млн. пудов каж-

дая. Сроки выпуска каждой серии устанавливаются особым постановлением СНК. Облигации займа выпускаются достоинством в 1, 2, 3, 5, 10 пудов с разделением их на три разряда в соответствии с подразделением всей территории РСФСР на три района, в которых действует своя средняя цена ржи. Облигации выпускаются на предъявителя (безименные) и могут свободно продаваться и закладываться. Все Государственные учреждения и предприятия обязаны принимать облигации займа в обеспечение по поставкам, подрядам и торгам по цене, определяемой Наркоматом Финансов. Кроме того, облигации займа освобождаются от обложения какими бы то ни было налогами или сборами.

Как и в случае с Первым хлебным займом, облигации Второго хлебного займа подлежат приему в зачет взносов единого сельскохозяйственного налога, как в натуральной, так и в денежной его части по обозначенному в облигации количеству ржи и с соблюдением порайонного деления. Погашение предъявляемых к оплате облигаций производится с соблюдением порайонного деления в период с 1 ноября 1923 года по 1 марта 1924 года. В тех местностях, где единый сельскохозяйственный налог уплачивается деньгами, погашение предъявляемых к оплате облигаций производится или путем выдачи соответствующего количества ржи или путем уплаты держателям облигаций денег за обозначенное в облигации количество ржи по действительной ее цене в данном районе. Народному Комиссару Продовольствия предписывалось для быстрого и точного погашения облигаций, предъявляемых к оплате, выделить специальный фонд продовольствия из поступлений единого сельскохозяйственного налога, кроме этого выделялся специальный денежный фонд в 10 млн. золотых рублей.[11]

От Первого Хлебного Займа этот заем отличался тем, что выпускная цена его устанавливалась СНК для каждого из трех районов, на которые разделяется территория страны в зависимости от уровня рыночных цен в каждом районе. В соответствии с этим облигации Хлебного Займа могли быть предъявлены к погашению лишь в том районе, где они были выпущены и который указан на самой облигации. Этим устранялась возможность скупки облигаций в дешевых по хлебным ценам районах для предъявления их затем к оплате в более дорогих районах, что не было предусмотрено при выпуске предыдущего займа. Для удобства держателей облигаций они отличались по цвету: облигации первого района имели синий цвет, второго – зеленый, а третьего – красный. Цены были следующими: 20 рублей за пуд ржи для первого района, 30 рублей – для второго и 40 рублей – для третьего. В начале кампании, которая стартовала 10 мая 1923 г., они были даже несколько ниже в целях повышения привлекательности займа, впоследствии они пересматривались каждый месяц и в основном соответствовали рыночным ценам на хлеб. В августе они уже были значительно выше: 55 рублей для первого района, 75 рублей – для второго и 110 рублей – для третьего. Рыночные цены на рожь в это время в губернии сильно варьировались в зависимости от районирования, так в Данковском районе она составляла 40 руб. за пуд, в Михайлоском – 70 руб., а в Спас-Клепиковском – 100 руб.[12] Выгодность займа для крестьян не только сохранилась, но и расширилась: облигации займа принимались для уплаты единого сельскохозяйственного налога не только в натуральной его части, но и в денежной, освобождала его от затраты средств и времени на сортировку, перевозку и сдачу хлеба. Для городского населения выгода была не только в возможности запастись хлебом, но и в том, что облигации принимались в залог по разным государственным и коммерческим подрядам и поставкам, в обеспечение договоров, уплату акцизов и пошлин. В то время это было серьезным

подспорьем населению, которое в условиях относительной экономической свободы активно занималось предпринимательской деятельностью.

Организационная и агитационная работа по этому займу была качественно выше. Для успешной реализации займа заблаговременно были созданы специальные комиссии, как на уровне центра, так и на уровне губерний и волостей. Первое заседание Центральной Комиссии прошло уже 10 марта 1923 г.. Циркуляры, директивы и телеграммы из центра детально разъясняли и уточняли задачи всех органов власти на местах по реализации займа, предлагали примерные планы работ, расстановку актива, лозунги для местных газет и тезисы для агитаторов. Была развернута широкая агитационная и разъяснительная работа, к которой активно привлекались не только советские органы, но и партийные и комсомольские организации, а также все местные организации, которые в своей работе соприкасались с сельским населением. Особая роль отводилась местной печати, которая должна была, используя широкую сель рабкоров и селькоров, убеждать население в необходимости приобретения облигаций. В этом ключе примечательна выдержка из статьи «Новый хлебный заем», опубликованной в уездной газете «Скопинский еженедельник»: «Облигации будут погашаться в период с 1 ноября 1923 г. по 15 марта 1924 г. По ним можно будет получить или хлеб, или деньги по действительной рыночной цене хлеба в данном районе и, таким образом, с большими процентами вернуть затраченные на покупку хлебного займа деньги. Крестьянин, имея облигации займа, без хлопот, без затраты средств и времени на подвозку и сдачу хлеба, может уплатить единый сельскохозяйственный налог. Особенно облигации хлебного займа удобны и необходимы для безлошадного крестьянина».[13] Вот так просто и доходчиво показаны выгоды займа с учетом местных особенностей. И таких публикаций было очень много, как в губернской газете «Рабочий клич», журнале «Наше хозяйство», так и в уездных изданиях. Лозунги подписной кампании, типа «Каждый член профсоюза обязан подписаться на заем» или « Крестьянин! Подписавшись на заем, ты укрепляешь Советскую власть!», развешивались на видных местах в учреждениях, клубах, избах-читальнях, на улицах и площадях. Особый акцент в агитационной работе делался на политическое значение займа, отмечалась его важность для укрепления новой власти рабочих и крестьян.

Реализация Второго Хлебного Займа на территории Рязанской губернии началась в июне 1923 г. с получением из центра облигаций на 200 000 пудов. Они были распределены по уездам следующим образом: Данковский – 9000 пудов, Елатомский – 18000 пудов, Зарайский – 10000 пудов, Касимовский – 19000 пудов, Михайловский – 8000 пудов, Раненбургский – 10000 пудов, Ряжский – 10000 пудов, Сапожсковский – 9000 пудов, Скопинский – 12000 пудов, Спасский – 10000 пудов, Спас-Клепиковский – 18000 пудов, Шацкий – 10000 пудов, остальные 51000 пудов предназначались для реализации в Рязани. Распространением облигаций занимались Губсоюз, Губселькооп, Кустарь-Союз, Волисполкомы, сельсоветы, отделения Госбанка и почтово-телеграфные конторы. Кроме этого в качестве контрагентов привлекались сельские активисты (агрономы, учителя, заведующие избами-читальнями и т.п.), представители профсоюзов, кооперативов и других организаций. Уже к середине июня почти во всех уездах облигации были проданы, незначительное их количество оставалось только в трех уездах. Заявки на облигации продолжали поступать, поэтому под временные квитанции было реализовано еще 33 000 пудов.[14] Вот что телеграфировал в Рязанский ГубФО Председатель Касимовской Комиссии по реализации 2-го хлеб-

ного займа Чухров: «Сообщаю, что полученные на 19000 пудов облигации к 15 июня были распроданы, кроме этого были выданы квитанции еще на 1158 пудов. Благоприятствовали такому успеху распространения хлебного займа его выгода, своевременная агитация и информированность населения командированными партийными товарищами и ответственными работниками УФО, статьи в местной газете, но самое главное – опыт 1-го хлебного займа. Несмотря на то, что пудовая облигация повысилась в цене с 30 до 40 руб., спрос на нее остался громадным».[15]

О популярности займа говорит и такой необычный факт: 15 октября 1924 г. Нарсуд 6-го участка Скопинского уезда приговорил к лишению свободы на 1 год (условно) Байкова Александра Митрофановича, похитившего в январе и феврале 1924 г. в Михайловском финотделе, где он служил охранником, облигаций хлебного займа на 436 пудов.[16]

Успех реализации Второго Хлебного Займа был настолько масштабным и стремительным, что в июле правительство выпускает дополнительно облигаций на 30 млн. пудов, а в августе еще на 40 млн. пудов. Всего, таким образом, было выпущено облигаций на 100 млн. пудов! К концу октября 1923 г. весь заем был распродан. Обеспечение спроса на заем шло как бы с трех сторон: со стороны крестьянства он был выгоден как удобный способ уплаты единого сельскохозяйственного налога, со стороны городского населения он вызывал интерес как возможность запастись дешевым хлебом, со стороны рынка он давал возможность использовать облигацию как ликвидную ценную бумагу. В Рязанской губернии к марту 1924 года было погашено облигаций займа на сумму 50628 пудов – деньгами, на 55813 пудов – натурой, на 3489433 пуда – принято в счет единого сельскохозяйственного налога. Успешное размещение облигаций займа имело значение не только в своем прямом финансовом назначении – подкреплении казны. Важным было и то, что впервые в истории русской деревни государственная ценная бумага нашла в лице простого крестьянина своего покупателя. А это означало, что он поверил новой власти и осознал ее прочность. Налицо был не только экономический эффект от этой масштабной кредитной операции, но и политический, что было еще более существенным итогом. Управляющий делами особой части по реализации Госзаймов Валютного управления НКФ М. Пановко прямо заявлял, что эти блестяще проведенные кредитные операции закладывают основы долгосрочной финансовой политики советского государства.[17]

Таким образом, первые государственные внутренние займы 1920-х годов оказались очень успешными благодаря умело выбранной их форме, выгодными условиями реализации, учитывающими интересы широких слоев населения, продуманной организаторской, разъяснительной и агитационной работе, привлечению большого числа контрагентов. Они позволили значительно укрепить бюджет государства, снизить напряженность инфляционных процессов, повысить степень доверия населения к правительству, приучить рабочих и крестьян к ведению кредитно-денежных операций.[18] К сожалению, впоследствии, при переходе на командно-административные методы руководства экономикой, такие привлекательные черты кредитных операций советского государства, как добровольность и выгодность, стали уходить на второй план, но это уже тема другого исследования.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Миляков Н. Е. Место государственного кредита в финансовой системе СССР в 20-е годы. – М.: Изд-во М-ва Финансов РФ, 2001. – С. 3.

[2] Юровский Л. Н. Денежная политика Советской власти (1917-1927). – М.: ЗАО

«Издательство «Экономика», 2008. – С. 200.

[3] Сокольников Г. Я. Новая финансовая политика: на пути к твердой валюте. – М.: Наука, 1991. – С. 115.

[4] Бокарев Ю. П. Социалистическая промышленность и мелкое крестьянское хозяйство в СССР в 20-е годы. – М.: Наука, 1989. – С. 179.

[5] Большая советская энциклопедия. – Т. 18. – М.: АО «Сов. энциклопедия». – С. 492.

[6] Известия ВЦИК. – 1922. – №121. – 2 июня.

[7] ГАРО. – Р-1991. – Оп. 1. – Д. 28. – Л. 158.

[8] ГАРО. – Р-1991. – Оп. 1. – Д. 28. – Л. 158.

[9] Рязанская банковская энциклопедия. – Рязань: Mip, 2010. – С. 156.

[10] Соколов А. С. История становления и развития финансовой системы России в период новой экономической политики. – М.: Рос. эконом. академия. им. Г. В. Плеханова, 1998. – С. 47.

[11] Информационный Бюллетень НАРКОМФИНА. – 1923. – № 42. – 2 мая // ГАРО. – Ф. Р-79. – Оп. 5. – Д. 7-а. – Л. 7-8.

[12] ГАРО. – Ф. Р-79. – Оп. 2. – Д. 1092. – Л. –169.

[13] Скопинский еженедельник. – 1923. – № 20. – 27 мая // ГАРО. – Ф. Р-79. – Оп. 2. – Д. 1092. – Л. 122.

[14] ГАРО. – Ф. Р-4. – Оп. 1. – Д. 363. – Л. 926.

[15] ГАРО. – Ф. Р-79. – Оп. 2. – Д. 1092. – Л. 129.

[16] ГАРО. – Ф. Р-79. – Оп. 2. – Д. 614. – Л. 48.

[17] Пановко М. Наши кредиты // Информационный бюллетень НКФ. – 1923. – № 42. – 2 мая.

[18] Страхов В. В. Внутренние государственные займы в СССР конца 1920-х – 1930-е годы // Вестник Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина. –2008. – № 2.

МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ



УДК 94(581)
ББК 63.3(5Афг)6

РЕЖИМ БАЧАЙИ САКАО В АФГАНИСТАНЕ

Ю. И. Лысова

Статья посвящена установлению режима Бачайи Сакао в Афганистане. В ней рассмотрены основные причины развития гражданской войны и утверждение режима, отражено влияние правления Бачайи Сакао на дальнейшее политическое и экономическое развитие Афганистана.

Ключевые слова
Мятеж, режим, гражданская война, интервенция

Первые признаки надвигающегося социально – политического кризиса в Афганистане обнаружились осенью 1928 г., когда в некоторых районах к северу от Кабула появились разбойничьи шайки, грабившие местных богачей. Это была стихийная форма социального протеста крестьян, доведенных до отчаяния многочисленными поборами и произволом местной администрации.

Успешное развитие советско-афганских отношений было прервано в конце 1928 г., когда в Афганистане вспыхнуло восстание против младоафганского правительства Аманулы-хана и проводимых им реформ. Прогрессивные реформы правительства Аманулы-хана (централизация управления, отмена субсидий ханам и вождям племен, отмена рабства, частичная передача вакуфных земель в собственность государства, введение начал европейской системы образования и т. д.) вызвали недовольство и враждебность консервативной верхушки мусульманских богословов, ханов и крупных феодалов.

В ноябре 1928 г. в Восточной провинции, где проживало пуштунское племя шинвари, начались волнения. Положение правительственных сил стало ухудшаться, когда в восстание стали включаться и другие племена.

В первых числах декабря 1928 г. на севере страны образовался фронт, во главе которого стоял беглый унтер-офицер, занимавшийся разбоем на дорогах, таджик Хабибулла, по прозвищу Бачайи Сакао (в переводе «сын водоноса»). Отряд Бачайи Сакао быстро разрастался и к осени 1928 г. уже насчитывал свыше 300 человек.

В обстановке усиливающейся изоляции младоафганский режим пошел на капитуляцию: 9 января 1929 г. был опубликован фирман с отказом от ряда важнейших реформ. Были отменены социально-бытовые реформы, всеобщая воинская повинность, муллы восстановлены в пре-

жних правах, учреждался сенат с участием «известных улемов, сардаров, ханов и некоторых чиновников» [1]. Однако этот шаг уже не мог дать Аманулле-хану даже выигрыша во времени. Режим был обречен. Кабул был фактически осажден восставшими отрядами Бачайи Сакао.

Перемирие было достигнуто, но в ночь на 14 января 1929 г. король Аманулла-хан, будучи не в силах остановить продвижение войск Бачайи Сакао, отрекся от престола в пользу своего старшего брата Инаятуллы-хана. Попытки последнего вступить в переговоры с Бачайи Сакао не дали результатов. Поощряемая и финансируемая им армия мятежников 15 января 1929 г. захватил Кабул [2]. Он тут же отменил все реформы прежнего правительства, ликвидировал светские школы, запретил ранее издававшиеся газеты, отозвал всех афганцев, что обучались за границей. Сам бывший король тем же утром покинул столицу. Новый монарх Инаятулла-хан и жители Кабула рассчитывали, что происшедшие во власти изменения удовлетворят оппозицию, но предводитель повстанцев отверг кандидатуру Инаятулла-хана как правителя страны и 19 января сам был провозглашен новым эмиром Афганистана под именем Хабибулла Гази.

23 января 1929 г. посол СССР в Кабуле Л. Н. Старк сообщил в Москву, что английское правительство через своего посла Хэмфриса обратилось к правительствам всех государств, кроме СССР, имеющих посольства в Афганистане, с предложением в срочном порядке эвакуировать из Кабула свои посольства. При этом Хэмфрис добавил, что английская миссия имеет распоряжение «покинуть Кабул последней». Старк квалифицировал это сообщение английского посланника как маневр, который «имеет целью воспользоваться обстановкой, чтобы удалить из Афганистана иностранцев и иностранные миссии» [3].

Судя по всему, англичане рассчитывали с помощью Бачайи Сакао добиться разрыва советско-афганских отношений. Они развернули клеветническую антисоветскую кампанию, в ходе которой советское посольство обвинялось в подрывной деятельности против нового режима. Но эта ставка была бита: советские дипломаты соблюдали максимальную осторожность и постоянно подчеркивали невмешательство во внутренние дела Афганистана. Посольство и консульства СССР продолжали выполнять свои официальные функции, строго следуя принципу невмешательства во внутренние дела страны.

По отношению к СССР Бачайи Сакао начал проводить откровенно враждебную политику. Он превратил Афганистан в центр борьбы против советских республик Средней Азии.

Советское правительство, верное основным принципам своей внешней политики, решительно воздерживалось от любого вмешательства в происходившую в Афганистане гражданскую войну и продолжало сохранять фактические отношения с правительством Хабибуллы.

Однако важным условием советской поддержки ставилось получение достоверной информации о расстановке сил, видах на победу и о дальнейших планах борьбы Амануллы-хана за восстановление порядка в стране. Основной стратегический план советского руководства получил более четкое оформление 27 декабря 1928 г., он был оформлен решением Политбюро в виде директивы советскому послу в Кабуле Леониду Старку. Восстание против Амануллы-хана рассматривалось в этом документе как «энергичная акция англичан, направленная также и против СССР» [4]. Основной задачей советской политики на афганском направлении провозглашалась поддержка существующего правительства, которое, по мнению высшего руководства СССР, представляло собой «единственное прогрессивное течение Афганистана, борющееся за независимость страны».

Хотя министерство иностранных дел

Афганистана 27 августа 1929 г. направило посольству СССР в Кабуле ноту с заявлением о верности правительства Бачайи Сакао ранее заключенным советско-афганским договорам и соглашениям, именно в этот период отношения между соседними странами резко ухудшились. Правительство Бачайи Сакао действовало вопреки национальным интересам Афганистана. Оно не только не проявило стремления к сохранению и развитию сотрудничества с Советским Союзом, но, напротив, шло на поводу у противников советско-афганской дружбы.

В феврале 1929 г. в Кабуле состоялось совещание главарей басмаческих шаек во главе с бывшим бухарским эмиром Сеид Алимом, где были разработаны планы дальнейшей борьбы против Советской власти в Средней Азии. Афганистан превращался в опорный пункт контрреволюционных сил, изгнанных из Советского Союза.

Правительство СССР неоднократно официально заявляло правительству Бачайи Сакао протесты против враждебной деятельности басмаческих банд, обосновавшихся в пограничных с СССР районах и действовавших при попустительстве афганских властей. В советской ноте от 30 мая 1929 г., в частности, говорилось: «С целью умиротворения советско-афганской границы, сохранения добрососедских отношений и предотвращения нежелательных осложнений на границе, Правительство СССР еще раз вынуждено обратить самое серьезное внимание Правительства Афганистана на непрекращающиеся формирования и вооружения басмаческих банд, которые при поддержке местных афганских властей продолжают переходить советскую границу, грабят и разоряют местное население, нападают на официальные советские учреждения и местных должностных лиц, что является вопиющим нарушением существующих между Афганистаном и СССР договоров. Правительство СССР настаивает, чтобы Правительство Афганистана приняло самые энергичные меры к прекращению подобных действий местных афганских отрядов, формирующихся в Афганистане и нападающих на территорию СССР» [5].

Политический курс Бачайи Сакао привел к тому, что развитие советско-афганских отношений приостановилось.

В области внешней политики новому режиму не удалось добиться успехов. Он не был признан официально ни одним государством. Большинство иностранных дипломатических миссий покинули Кабул в январе – феврале 1929 г. В афганской столице остались лишь турецкое, германское и советское представительства.

Судя по всему, уже весной 1929 г. в Лондоне пришли к выводу о неспособности Бачайи Сакао надежно обеспечить английские интересы в Афганистане. Можно предположить, что это обстоятельство и побудило британские власти не препятствовать тому, чтобы в Британской Индии появился бывший афганский военный министр Мухаммад Надир-хан, который отказал в поддержке Аманулле-хану и стал организатором самостоятельного движения в борьбе за власть в Афганистане.

У советского руководства не было ясной и твердой позиции в отношении афганских событий. Бачайи Сакао происходил из крестьянской семьи, поэтому существовала прекрасная возможность продемонстрировать, что законы мирового революционного движения присущи и этой стране, а происходящее в Афганистане оценить как крестьянскую революцию. Поддержка Бачайи Сакао казалась руководству ОГПУ разумным тактическим шагом, чтобы не потерять в случае смены режима уже достигнутые позиции в этой стране.

Однако эти планы были отвергнуты, так как вскоре обнаружилась тесная связь нового афганского правителя с басмаческими лидерами, которые после его прихода к власти активизировали свою деятельность. По свидетельству источников, басмачи были недовольны лояльной позицией к

СССР Аманулла-хана и способствовали его свержению. Определенную роль в этом играли надежды бухарского эмира вернуться к власти с помощью нового правителя Афганистана или создать на афганском севере государственное образование, находящееся под его контролем.

Советское политическое и военное руководство понимало опасность своего непосредственного участия в гражданской войне и лишь весной 1929 г. И. В. Сталин решился поддержать Аманулла-хана. Это решение было принято 3 апреля после встречи И. В. Сталина с афганским министром иностранных дел Г.Сиддик-ханом [6].

Если учесть, что И. В. Сталин никогда не испытывал личной привязанности к афганскому падишаху, то следует думать, что целью этого шага было прочнее привязать афганского монарха и его страну к СССР, укрепить и усилить в ней советское влияние. Принимая такое решение, И. В. Сталин и военное командование были намерены опередить готовящееся вторжение на советскую территорию басмаческих отрядов Ибрагим-бека и не допустить распространения в Таджикистане опасных для Кремля идей Ибрагим-бека о создании независимого от Москвы Туркестана, включающего в себя и районы северного Афганистана.

Операция началась ранним утром 18 апреля 1929 г. Отряд из 800 красноармейцев, переодетых в афганскую форму и вооруженных большим количеством пулеметов и артиллерии, был поддержан с воздуха 6 аэропланами. Мазари-Шариф был взят 20 апреля [7] .

30 апреля в Кабуле состоялись переговоры представителей афганского правительства и поверенного в делах СССР в Афганистане Э. М. Рикса, во время которых кабульские власти заявили протест СССР за помощь Гулам Наби-хану. Э. М. Рикс, категорически отрицая какое-либо участие советского правительства в организации наступления Гулам Наби-хана, тем не менее заявил, что не имеет точных сведений и обещал запросить Москву. Возможно, что в тот период он действительно еще не знал подробностей организации этой интервенционистской акции. Однако, на всякий случай, он связал эти события с активностью басмачей на границе, заявив встречный протест Кабулу за оказание помощи басмаческим отрядам Ф. Максума.

Пока ожидали ответ из Москвы на ноту кабульского правительства, афганские власти со своей стороны получили дополнительные подтверждения непосредственного советского участия в авантюре Гулам Наби-хана. Источники кабульского правительства сообщили, что после взятия Мазари-Шарифа, в период с 28 апреля по 8 мая, ежедневно по 5 советских самолетов вылетали из Термеза и бомбили территорию северного Афганистана. Правительство Бачайи Сакао 17 мая вновь заявило жесткий протест советской стороне. В нем были изложены советские планы бомбардировок Кабула, которые, по сообщениям информаторов кабульского правительства, должны были состояться в ближайшие дни. Правительство Хабибулла-хана с самого начала не поверило в непричастность советских властей к организации столь значительной интервенционистской кампании, считая, что такое большое количество вооруженных людей и боевого снаряжения не могло пройти через советскую границу незамеченным, что ему просто неоткуда было взяться без советской помощи.

Неожиданную точку во всем этом деле поставил сам Аманулла-хан – 23 мая он, разочаровавшийся в соотечественниках и не сумевший организовать борьбу своих сторонников в пределах всей страны, покинул Афганистан и, как оказалось, навсегда. Действовавшие изолированно, во враждебном окружении, силы Гулам Наби-хана потеряли и политическую перспективу. Тогда предводитель предоставил им право выбора – остаться на родине или искать убежище по другую сторону афгано-

советской границы. Еще раньше, 28 мая, был отозван и советский отряд, общие потери которого (убитыми и ранеными) составили 120 человек. Вывод войск завершился к середине июня 1929 г. [8].

Между тем, М. Надир-хан развивал наступление и даже заявил, что 2-4 октября будет в Кабуле. Он ошибся только на несколько дней: штурм Кабула начался 6 октября 1929 г. 13 октября войска М. Надир-хана вступили в Кабул. Иностранные наблюдатели отметили разницу, с какой входили в Кабул отряды Бачайи Сакао и М. Надир-хана: вступление войск М. Надир-хана в столицу сопровождалось грабежами; дипломатические миссии были разграблены. Как не странно, но уцелели только советская и персидская дипломатические миссии и это объяснялось не только тем, что другие миссии оказались в эпицентре событий, а советская - в отдалении, но было обусловлено и строгим приказом Шах Вали-хана солдатам.

М. Надир-хан вступил в Кабул 15 октября 1929 г. и в тот же день на собрании общественности был избран новым падишахом Афганистана. 1 ноября по постановлению совещания вожди восстания во главе с Бачайи Сакао (12 чел.) были расстреляны. Гражданская война, в результате которой в стране по самым скромным подсчетам погибло 150 тыс. человек, закончилась [9].

Хотя падение Аманулла-хана вызвало тревогу у советского руководства, в Москве несколько успокоились, когда на афганский трон взошел М. Надир-хан. Несмотря на серьезную критику в его адрес, особенно за поддержку басмачества, в Москве, после отъезда из Афганистана Аманулла-хана, стали рассматривать М. Надир-хана как приемлемую фигуру, считая, что он не имеет оснований быть расположенным к англичанам больше, чем Аманулла-хан. Вместе с тем, советское руководство понимало, что в переходные, смутные периоды истории могут быть легко разрушены основы советского экономического и политического влияния, так долго и тщательно создававшиеся в аманулистское десятилетие. Опасения возникали не только из-за возможного усиления в Афганистане позиций традиционного соперника России – Англии, но и других держав, которые стремились использовать советское ослабление. Однако М. Надир-шах (1929-1933 гг.), а затем М. Захир-шах (1933-1973 гг.), подтвердили преемственность политики и договоров, заключенных СССР при Аманулла-хане. Хотя М. Надир-шах более активно, чем Аманулла-хан, пытался ограничить советское влияние в Афганистане, кардинальных изменений не произошло. Это вскоре стало основой для нормализации советско-афганских отношений.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. История Афганистана. – М., 1982. – С. 236.

2. Афганистан: борьба и созидание. – М., 1984. – С. 25.

3. Теплинский Л. Б. История советско-афганских отношений. – М., 1988. – С. 103.

4. Советско-афганские отношения.1919-1969 гг.: Документы и материалы. – М.,1971. – С. 19.

5. Теплинский Л. Б. История советско-афганских отношений. – М., 1988. – С. 105.

6. Агабеков Г. С. ЧК за работой. М., 1992. С.196-197.

7. Агабеков Г. Налет. – М., 1996. – С. 9.

8. Советско-афганские отношения.1919-1969 гг.: Документы и материалы. – М.,1971. – С. 43-47.

9. Poullada Leon B. Reform and Rebellion in Afghanistan, 1919-1929. – Ithaca-L., 1973. – P. 254.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 94(410)
ББК 63.3(4Вел)52

ТРАНСФОРМАЦИЯ ЛИБЕРАЛЬНОЙ ДОКТРИНЫ И ВЛИЯНИЕ ПАРТИИ ЛИБЕРАЛОВ НА ПОЛИТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ВЕЛИКОБРИТАНИИ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Е. А. Литвинова

В статье автор рассматривает эволюцию либеральной партии, приведшей к зарождению нового либерализма. Так же раскрывается сущность и судьба нововведений, предложенных министрами. Именно следствием внутренней политики партии стало принятие Акта о парламенте 1911 года, трансформировавшего структуру британского Парламента.

Ключевые слова
Великобритания, либеральная партия, лейборизм, внутренняя политика, парламент, акт 1911 г., конституционный кризис

Начало XX века – переломный период в истории Великобритании. В 1901 г. со смертью королевы Виктории, царствовавшей с 1837 г., завершился самый значительный период в истории Великобритании – блистательная «викторианская эпоха». Крупнейшая колониальная держава, один из лидеров мировой политики, Великобритания вступила на рубеже XIX-XX вв. в период качественной трансформации социально-политической и экономической системы. Вся середина XIX века прошла в Великобритании под знаком преобладания либеральной партии [6, с.150]. Свидетельством тому было не только почти беспрерывное пребывание правительственных кабинетов вигов у власти, но и торжество либеральной идеологии. Однако во второй половине XIX в. стал очевидным раскол внутри британского либерализма. Более того, глубокие изменения коснулись самой традиционной двухпартийной модели – символа стабильности и преемственности политического развития британского общества.

Все это обусловлено утратой Великобританией роли мирового промышленного лидера и внутренними процессами, связанными с демократизацией избирательного права. Власти были вынуждены найти эффективные пути решения социальных проблем. Правление либералов в 1906-1911 гг. отчетливо продемонстрировало эту тенденцию. Впервые в законодательной практике страны были подняты

вопросы пенсионного обеспечения престарелых и социального страхования незащищенных категорий граждан [8, с.320]. Это и были первые шаги на долгом пути к будущему курсу государства всеобщего благоденствия. Второй фактор, вызывающий не меньший интерес, – трансформация партийной доктрины на основе нового либерализма. Зарождение лейборизма как самостоятельной парламентской силы также обуславливает внимание к последнему историческому пику активности либералов [14, с. 4-5]. Более того, именно данный период ознаменовался кризисом, подвергшим верхнюю палату Парламента Великобритании наиболее крупным изменениям за всю историю парламентаризма.

Итак, на рубеже XIX-XX вв. программа партии либералов складывалась из трех составляющих: классического либерализма, который в полной мере раскрывал понятие свободы в политической и экономической сферах, секционизма, связанного с требованиями определенных общественных групп (нонконформистов, поборников трезвости, ирландских националистов) и радикализма [9, с. 189]. Столь эклектичная доктрина соответствовала разным спектрам общественных ожиданий и позволяла партии набрать больше голосов на выборах, но в тоже время не являлась монолитной и цельной [12, с. 85]. Непропорционально большое внимание в ней уделялось гомрулю для Ирландии, школьной реформе, ограничению лицензируемой торговли – т. е. мерам, которые были способны вызвать бурю конфликтов в обществе и требовавшим много сил и времени. Стоит отметить, что прогрессивно мыслившие члены партии понимали, что надо по-иному расставить акценты, решить актуальные проблемы времени, связанные с благосостоянием масс. Одной из попыток преодолеть негативизм традиционного либерализма, делавшего упор на пересмотре несправедливых и препятствовавших развитию законов и отмене привилегий, стало включение радикальных предложений в 1891 г. В философском переосмыслении классического либерализма многие видели вызов времени, в то время как формированию конструктивной программы реформ, прямо влиявших на условия жизни трудящихся, мешали принципы индивидуализма и свободы рук (laissez-faire), заложенные в манчестерской доктрине.

Новый либерализм, зародившийся в последнее десятилетие XIX в., привнес существенные изменения в мировоззрение сторонников партии. На первое место в триаде личность – общество – государство вышло общество благодаря теории органического взаимодействия «новых либералов». [4, с. 56] Теперь процветание и прогресс стали признаваться результатом не столько индивидуального, сколько совокупного труда; правительство при выстраивании политики должно было исходить из интересов общества в целом. Этим оправдывалось вмешательство во взаимоотношения трудящихся и работодателей. Пожалуй, главным достижением нового либерализма явился отказ от безраздельного господства индивидуализма и принципа свободы рук.

Эти изменения, по мнению либералов, должны были стать основой союза с рабочими и их представителями в парламенте (лейбористами). Однако последние выдвигали дополнительные требования социалистического характера и настаивали на более смелой перестройке общества, при всем при этом поддерживая радикальную часть либеральной программы, касавшуюся реформы поземельных отношений и расширения фабричного законодательства, а так же приветствуя намеченные «новыми либералами» прогрессивное налогообложение и государственную помощь нуждавшимся. Именно в этом состояло принципиальное расхождение союзников. Либералы были уверены, что пока класс производителей мате-

риальных благ ущемлен в правах и обделен плодами труда, система находится под угрозой. Имущим следовало пойти на жертвы и внести долю своих богатств в дело общего процветания, не дожидаясь социального взрыва. В то же время недопустимым было в установление диктата рабочих над другими социальными группами.

Реализовывать намеченную программу либеральные министры начали уже в первый период нахождения у власти (в 1906-1908 годах). Тогда основными направлениями внутренней политики явились земельные реформы, образование, гомруль, лицензирование и меры в интересах рабочих [16, с. 67].

Несомненно, что земельный вопрос был наиболее сложным и многогранным. К его решению следовало подходить дифференцированно. Так, в Англии министры настойчиво способствовали субаренде при посредничестве местных советов, в Шотландии предлагали вид землепользования со значительным ограничением прав лендлордов, в то время, как в Ирландии продолжали следовать линии, направленной на создание мелких земельных собственников [8, с. 35-39]. Несмотря на подобную дифференциацию, все реформы исходили из четырех принципов: необходимости развития небольших держаний, предоставления гарантий арендаторам, решения жилищной проблемы и установления системы оценивания земли с последующей реформой налогообложения. Значимость нововведений неоспорима, тем не менее не все проекты были удачны. Несмотря на то, что удалось обеспечить стабильный срок аренды и выплату компенсаций фермерам за структурные усовершенствования хозяйств и провести меры, расширявшие полномочия местных властей приобретать землю для организации держаний и строительства жилья, планируемое оценивание, экспериментально вводимое в Шотландии, не было принято из-за жесткой оппозиции палаты лордов, представлявшей интересы землевладельцев. Осуществить эту реформу помешали острые общественные и партийные противоречия.

Либеральная партия настойчиво выполняла предвыборные обещания о пересмотре консервативных законов об образовании и лицензировании, а так же наделении ирландцев определенными элементами самоуправления. Однако справиться с поставленными задачами она не смогла. Правительство стремилось привлечь на свою сторону различные общественные группы с определенными интересами («секции»): нонконформистов, борцов за трезвость и ирландских националистов. Но, поскольку существовали силы с противоположными взглядами (государственная церковь, владельцы питейных заведений, унионисты), сложность многократно возрастала. Предложить такие нововведения, которые могли бы примирить конфликтующие стороны, оказалось невозможно [12, с. 114].

Самым результативным элементом политики правительства в 1906-1908 гг. стал рабочий вопрос. Предлагаемые министрами реформы не вызвали серьезной оппозиции со стороны консервативной партии и получили одобрение палаты лордов. Установление пенсионного обеспечения в 1908 г. стало весьма значимым преобразованием. Именно эта мера стала первой в ряду социальных проектов либерального кабинета, направленных на улучшение условий жизни масс [1, с. 35]. Так же следует отнести к достижениям данного периода отмену тарифного прецедента (1906 г.), расширенный закон о компенсации производственных травм (1906 г.) и акт об ограничении продолжительности рабочего дня в горнодобывающей промышленности (1908 г.). Однако отношения либералов с молодой лейбористской фракцией не были безоблачными. Это наиболее четко просматривается в реформах, определявших условия труда

[16, с. 254].

Итак, существенной модернизации традиционной программы либералов способствовал новый либерализм. Выработанные им подходы оправдывали активную роль государства в регулировании отношений трудящихся и работодателей, что отвечало духу и запросам времени. Вместо коренной ломки системы партия предлагала преобразовать ее в более справедливую и гармоничную. Либералы придерживались средних позиций, уповая на общество благоденствия, сглаженных конфликтов и взаимных уступок. Но это вовсе не означало, что в традиционной для Англии двухпартийной политической системе они утратили свое былое положение [13, с. 246].

По своему социальному составу палата лордов была оплотом аристократии и являлась, по сути дела, продолжением консервативной партии в парламенте. Когда консерваторы оказывались в парламенте в меньшинстве и терпели поражение по какому-либо важному вопросу, палата лордов, используя свою сдерживающую функцию, обеспечивала защиту одной из борющихся сторон. Тем самым извращался истинный смысл двухпалатной системы [2, с.110].

Наследственная верхняя палата ограничивала законодательную деятельность Палаты общин, имея возможность отклонить любой её законопроект. Это не соответствовало интересам буржуазии, которая не хотела больше мириться с привилегированным положением лендлордов. Укрепить политические позиции промышленной буржуазии и был призван проект перераспределения полномочий между палатами. Он вызвал ожесточённое сопротивление лордов.

Сопротивление консерваторов дало возможность либеральному кабинету урезать полномочия верхней палаты. С этой целью правительство предоставило знаменитый парламентский билль, существенно ограничивший конституционные права лордов.

Палата лордов, большинство членов которой было непосредственно заинтересованно в проведении протекционистской реформы, решила бороться до конца. Однако представители консервативной партии прекрасно понимали, что в создавшейся ситуации «борьба до конца» означает полнейшую компрометацию не только палаты пэров, но и вообще консервативной партии в глазах избирателей [2, с. 116].

Король Георг V безуспешно пытался решить эту проблему, обсуждая её с лидерами Либеральной и Консервативной партии. В итоге король согласился произвести столько либеральных пэров, чтобы они смогли поддержать билль в палате лордов, основываясь на убеждении, что его действия – это те, которые ждёт от него народ. В декабре 1910 года произошли генеральные выборы. Неожиданно закон был принят. Палата лордов предпочла потерять часть своих полномочий, но не получать 250 новых пэров.

Так был утвержден билль, получивший название «Акт о парламенте для определения отношений между палатой лордов и палатой общин и для ограничения срока полномочий парламента 18 августа 1911 года». Поводом к реформированию парламента послужил конфликт правительства с палатой лордов, которая отклонили предложенный правительством и утверждённый палатой общин бюджет. Встал вопрос о самом существовании палаты лордов. Выход был найден в реформе парламента, ограничившей права верхней палаты [10, с. 135]. Билль о парламенте предусматривал:

1. Финансовый билль, принятый палатой общин, но неутверждённый верхней палатой в течение месяца, представлялся королю и после его одобрения становился законом.

2. Нефинансовые билли, отвергнутые палатой лордов, но принятые нижней палатой в трёх чтениях, шли на утвержде-

ние короля, если между первым и последним чтением прошло не менее двух лет.

3. Введение жалованья депутатам и пятилетний срок деятельности нижней палаты.

Получили объективную возможность претендовать на место в Палате общин люди без личного состояния – мелкая буржуазия, интеллигенты, рабочие.

Оттеснив на второй план палату лордов и контролируя большинство в палате общин, правительство превращалось в главный орган государственной власти, возвышавшийся над парламентом.

Едва завершился конституционный кризис, приведший к принятию Акта 1911 г. и лишению Палаты Лордов права наложения абсолютного вето на публичные законопроекты, как Король Георг V столкнулся с еще более суровым конституционным кризисом, который впервые за почти три столетия вывел на первый план возможность начала гражданской войны в Британии. Новый кризис был порожден положениями Акта 1911 г. Лишение Палаты Лордов абсолютного вето заставило вновь поднять вопрос о самоуправлении Ирландии, который до того времени всегда блокировался верхней Палатой. Ирландские националисты сыграли значительную роль в политическом содействий либеральному правительству, главным условием которого было внесение либералами и обеспечение прохождения через Парламент законопроекта о гомруле для Ирландии при первой возможности, а такая возможность реально появилась только после принятия Акта 1911 г. Обращение к электорату через механизм выборов уже не раз приводило к провалу вопроса о самоуправлении Ирландии, а с момента вступления в силу Акта 1911 г. обращение стало необязательным. Ирландцы настояли на том, чтобы правительство внесло в Парламент законопроект о гомруле, что и было сделано Премьером Асквитом уже в 1912 г. Правительственный билль мало чем отличался от аналогичных законопроектов Гладстона. В ведении английских властей оставались не только вопросы внешней политики и обороны Ирландии, но и тарифы, многие налоги, чеканка монет и полиция [11, с. 79]. Одно из немногих новшеств состояло в том, что будущий законодательный орган в Дублине предполагалось назвать парламентом.

Законопроект был принят Палатой Общин, но, как и ожидалось, был отвергнут Палатой Лордов. Асквит пытался доказать необходимость принятия подобного проекта, но даже Ллойд Джордж не мог оказать ему какой бы то ни было поддержки.

В соответствии с положениями Акта 1911 г. законопроект представлялся бы еще дважды в Палату Лордов и при нормальном ходе событий стал бы законом в 1914 г. Однако, консерваторы были настроены решительно против законопроекта и, более того, они добавили к своему противостоянию самоуправлению Ирландии конституционный аргумент. Они заявили, что после принятия Акта о Парламенте возник пробел в Конституции, имея ввиду преамбулу, гласившую о временном положений верхней Палаты Парламента. Консерваторы утверждали, что до тех пор, пока такая Палата, сформированная на основе народного представительства, не создана, Конституция оставалась неопределенной, испытывая недостаток сдержек и противовесов и, что именно Король должен был заполнить этот вакуум либо путем использования права вето на законопроект, либо путем использования своей прерогативы роспуска министров, если они откажутся провести Всеобщие выборы до появления гомруля в своде законов. А. Балфор, лидер консерваторов до 1911 г., утверждал в 1913 г., что «Британия жила по временной Конституции» [6, с.71-79].

Следует отметить, что конституционный кризис, связанный с законопроектом о самоуправлении Ирландии, окончательно расставил всех игроков на конституци-

онном и законодательном поле Британии по своим местам и подобное разделение функций сохранилось по сей день. Монарх, хотя и рассматривал возможность наложения вето на законопроект, которое не применялось до него два столетия, тем не менее, не сделал этого. Впоследствии вопрос отказа в даче Королевской санкции вообще всерьез не рассматривался в конституционной и законодательной практике Британии. После 1914 г. монарх больше не сталкивался с такими кризисами в законодательной сфере, как в начале века. Палата Лордов так и оставалась в том «временном» виде, как это закреплено в Акте 1911 г., практически до конца XX столетия. Полномочия верхней Палаты Парламента по сей день остаются теми же, которые закреплены в Актах о Парламенте 1911 и 1949 гг. Палата Общин с каждым годом и увеличением электората превращалась из нижней Палаты по названию в верхнюю Палату де факто по своим полномочиям и влиянию [2, с. 119]. Положение Палаты Лордов сильно пошатнулось, но она, тем не менее, хотя и с ограниченными полномочиями, продолжила свое существование и влияние на управление государством.

Акт о правительстве Ирландии, закрепивший вопросы самоуправления, стал первым Актом, принятым без согласия верхней Палаты в соответствии с процедурой, установленной Актом 1911 г. В 1914 г. он получил Королевскую санкцию, которая стала скорее формальным актом поскольку действие закона обуславливалось окончанием Первой Мировой войны и проведением переговоров по Ольстеру. Кроме того, впереди страну ждали Всеобщие выборы. Таким образом, Акту о правительстве Ирландии так и не суждено было реализоваться на практике [6, с. 89]. Во время войны в Британии было создано коалиционное правительство, на смену которому 23 октября 1922 г. пришли консерваторы. Либералы, оставив неизгладимый след в истории Британского парламентаризма и неписаной Британской Конституции, ушли с политической арены страны в небытие. Они больше никогда не побеждали в ходе Всеобщих парламентских выборов. В проигрыше оказались обе стороны конституционного кризиса, как либералы, так и лорды. Можно сказать, что консерваторы практически не почувствовали на себе результатов парламентской реформы 1911 г. Они все также опирались на большинство в верхней Палате Парламента и через своих сторонников-лордов продолжили контролировать и по возможности сдерживать радикализм теперь уже новой, окрепшей оппозиционной партии лейбористов [2, с. 123].

Это только начало изменений, которым был подвергнут Парламент в течение XX века. Безусловно, наиболее мощным импульсом к изменению трактовки конституционного принципа парламентского верховенства послужили лейбористские реформы в сфере государственного управления, начавшиеся в конце века. Но изучение этих реформ и степени их влияния на указанный принцип невозможно без рассмотрения основных вех развития Парламента, предшествовавших конституционным реформам лейбористов.

Исследование данного комплекса проблем представляется актуальным потому, что все они позволяют проследить изменение роли и соотношения различных элементов государственного механизма в управлении обществом в различные периоды истории.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Акимкина И.А. Рабочее движение в Англии в 1905-1908 г. // Ученые записки (Ростов-на-Дону). – 1958. – Т. 63. – Вып. 3.

2. Алексеев Н. А. Палата лордов британского Парламента: от Суда короля Эгберта

до революции премьера Т. Блэра. 825-2003. – М.: БЕК, 2003.

3. Борисенко В. Н. Движение за тарифную реформу и внешняя торговля Англии в 1903-1906 гг. // Проблемы международных отношений в XIX-XX вв. – Л., 1980.

4. Бромхед П. Эволюция британской конституции. – М.: Юрид. лит., 1978.

5. Виноградов В. Н. У истоков лейбористской партии. – М., 1965.

6. Виноградов К. Б. Дэвид Ллойд Джордж. – М., 1970.

7. Гелла Т. Н. Либералы и «новый империализм» в Великобритании в 80-х – 90-х гг. XIX в. // Новая и новейшая история. – 2001. – №2.

8. Гелла Т. Н. Либеральная партия Великобритании и империя в конце XIX – начале XX века. – Орел, 1992.

9. Гелла Т. Н. Эволюция английского либерализма в конце XIX в. // Буржуазная общественная мысль Англии XVII-XIX вв. – М., 1989.

10. Дайси А. Основы государственного права Англии. Введение в изучение английской конституции: Пер. с англ. – М.: Изд. Т-ва И. Д. Сытина, 1907.

11. Коданева С. И. Британский регионализм (конституционная реформа). – М.: Юрист, 2004.

12. Колмаков С. А. Идеология и политика либеральной партии Великобритании в 80-х годах XIX века. – М., 1986.

13. Лисс Л.Ф. Английский конституционализм – история и современность. – Новосибирск, 2001.

14. Перегудов С. П. Великобритания: политические циклы и эрозия двухпартийности // Мировая экономика и международные отношения. – 2006. – №3.

15. Пожарская С. П., Намазова А. С. Общие тенденции развития Европы в XIX – начале XX в. // Новая и новейшая история. – 1999. – №4.

16. Cook C. A Short History of the Liberal Party. 1900-1984. – L., 1986.

17. John Grigg. Lloyd George: The People's Champion, 1902-1911. – L.,1978.

18. Tanner D. The Strange Death of Liberal England //The Historical Journal. – Dec.1994. – Vol. 37. – № 4.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 94(410)
ББК 63.3(4Вел)61

К ВОПРОСУ ОБ АНГЛО-СОВЕТСКОМ ЭКОНОМИЧЕСКОМ СОТРУДНИЧЕСТВЕ В НАЧАЛЕ 1920-Х ГОДОВ

Ю. В. Савосина

Статья раскрывает политические и экономические взаимоотношения между молодой Советской Россией и Великобританией. В период иностранной военной интервенции капиталистических стран и экономической блокады Советской страны англо-советские экономические отношения переживали упадок. Появилась необходимость в налаживании экономического сотрудничества, заключении торгового договора, что вынудило два враждебных друг к другу государства идти на компромиссы.

Ключевые слова
Великобритания, СССР, политические и экономические взаимоотношения, торговый договор, соглашение, конференция, правительство

В начале 20-х гг. XX века Великобритания была явным лидером не только европейской, но и мировой политики. Главной задачей Британской дипломатии было предотвращение возникновения в Европе центра с более мощным потенциалом, чем у Англии. К таким странам Лондон относил Германию и Россию.

После капитуляции 1919 году по Версальскому договору, Германия была низведена до одной из слабейших стран в Европе. Ей запретили иметь большую армию, развивать современные виды вооружений и пр. Таким образом, всё своё внимание Лондон переключил на Советскую Россию.

В большевистской идеологии все страны капиталистического мира рассматривались лишь как «враждебное капиталистическое окружение». И для капиталистического мира Советская Россия была враждебным государством, опасным хотя бы уже тем, что являлась примером для европейских рабочих [1. С. 217].

Однако политические противоречия наносили серьёзный ущерб экономическому сотрудничеству между Великобританией и Советской Россией. Улучшение или ухудшение политических взаимоотношений между Советским Союзом и капиталистическими странами, в первую очередь, Англией, неизменно сказывалось на экономических отношениях.

Политика Советской России на международной арене в начале 1920-х гг. характеризовалась с одной стороны, линией поддержки мирового революционного

процесса, а с другой стороны, стремлением к урегулированию политических и экономических отношений с правительствами западных стран, тем более, что расширение интервенции угрожало и завоеваниям «социализма», и существованию самой большевистской власти. Советское руководство отлично понимало, что обороноспособность страны зависит от успеха планов индустриализации, для чего необходимы были массовые закупки промышленных товаров в Европе [2. С. 232].

Страны запада во главе с Великобританией оказались перед похожим противоречием.

В период иностранной военной интервенции капиталистических стран и экономической блокады Советской страны, осуществляемой капиталистами, англо-советская торговля переживала упадок, а экспорт из Советской страны в Англию равнялся нулю. Таким образом, необходимость в экономическом сотрудничестве заставляло два враждебных друг к другу государства идти на компромиссы.

Об этом свидетельствовали: англо-советские переговоры 1920-1921 гг., начатые после резолюции Верховного Совета союзников о снятии блокады и «восстановлении торговых отношений с русским народом, минуя Советское правительство» (16 января 1920 г.) и завершившиеся «полупризнанием» Советского правительства Великобританией.

Весной 1920 г. в Лондон прибыла советская делегация, возглавляемая Л. Б. Красиным, для открытия в конце мая 1920 г. переговоров о заключении Англо-советского торгового соглашения. Несмотря на то, что переговоры официально назывались торговыми, они с самого начала приняли общеполитический характер. Л. Б. Красин настаивал на следующих условиях: снятие блокады (морской, финансовой и персональной), взаимное торговое представительство, принятие легальных основ торговли (неприкосновенность депозитов, товаров, признание нотариальных и других официальных подписей) и, наконец, прекращение поддержки Польши, начавшей в это время войну против Советской республики.

Требования Ллойд-Джорджа заключались в следующем: отказ Советской республики от поддержки враждебных Англии выступлений в Малой Азии, Иране, Афганистане, Индии и Грузии, воздержание от пропаганды и агитации, прекращение поддержки кемалистов в Турции, обязательство не нападать на Прибалтийские государства и не начинать военных действий на Чёрном море против Врангеля и на Каспийском море против Ирана. Одновременно Ллойд-Джордж требовал принципиального признания Советским правительством царских долгов.

Советское правительство заявило о своей готовности рассмотреть вопрос о царских долгах при непременном условии одновременного рассмотрения вопроса об ответственности государств Антанты за убытки, которые были нанесены Советской России вооружённой интервенцией.

30 июня 1920 г. переговоры между Ллойд-Джорджем и Красиным закончились разработкой общего проекта, который послужил базой для будущего торгового соглашения. Основные пункты его были: 1) перемирие, обязательное для обеих сторон; 2) декларация обеих сторон о взаимной оплате товаров и услуг, полученных от граждан другой стороны; 3) рассмотрение указанных претензий на будущей мирной конференции, что, однако, не должно задерживать начатых торговых переговоров; 4) взаимный отказ от вмешательства во внутренние дела другой стороны; 5) полная свобода торговли и сообщений.

В июле 1920 г. Красин уехал в Москву для консультации с Советским правительством, рассчитывая быстро вернуться для продолжения переговоров. Однако события советско-польской войны и политическое вмешательство Англии и Франции

в дела РСФСР помешали этому. Торговые переговоры были прерваны и возобновились лишь 29 ноября 1920 г. с вручением Л. Б. Красину проекта Англо-советского торгового соглашения.

16 марта 1921 г. в Лондоне полпредом и торгпредом Советской России Леонидом Борисовичем Красиным и министром торговли сэром Робертом Хорном было подписано Англо-советское торговое соглашение между РСФСР и Великобританией и декларация о признании претензий.

Основные пункты его сводились к следующему: обе стороны обязывались воздерживаться от всяких враждебных действий и пропаганды друг против друга. Советская республика особенно должна была воздерживаться от подобных актов в Индии и в Афганистане, а британское правительство – в странах, которые ранее составляли часть Российской империи. Подданные обоих государств получали право беспрепятственного возвращения на родину, Англия и Россия возобновляли торговые отношения и взаимно обменивались торговыми представителями, которым присваивался ряд дипломатических привилегий (дипломатический иммунитет, право шифра, право дипломатической переписки). Британское правительство обязывалось не предпринимать никаких шагов к завладению золотом и имуществом, принадлежащим Советскому правительству [3. С. 75].

В особой декларации, приложенной к соглашению, обе стороны обязывались урегулировать взаимные материальные претензии в будущем мирном договоре, а Советское правительство признавало в принципе необходимость «уплатить возмещение частным лицам, поставившим товары или оказавшим услуги России» [4. С.76]. Практическое осуществление этого обязательства также откладывалось до мирного договора.

Это было первое соглашение общего характера между Советской республикой и Великобританией. Оно прорвало дипломатическую блокаду РСФСР и открыло целую серию «полуполитических», «полуторговых» соглашений, заключённых Советским правительством в течение 1921-22 гг. с рядом стран Западной Европы: 6 мая 1921 г. – с Германией, 2 сентября 1921 г. – с Норвегией, 7 декабря 1921 г. – с Австрией, 26 декабря 1921 г. – с Италией, 1 февраля 1922 г. – с Швецией, 5 июля 1922 г. – с Чехословакией [5. С. 48].

Все перечисленные соглашения были заключены по образцу англо-советского с весьма незначительными изменениями в каждом отдельном случае.

Хотя Англо-советское торговое соглашение означало лишь фактическое признание Советское правительство, однако, торговля между этими странами в 1921 г. значительно возросла.

Однако правительство Великобритании не оставляло попыток реставрации капиталистических порядков в Советской стране. Крупнейшей попыткой экономической интервенции против РСФСР стала Генуэзская конференция по экономическим и финансовым вопросам, проходившая с 10 апреля – 19 мая 1922 г. Это была первая широкая дипломатическая встреча Советской России со странами западного мира [1. С. 245.].

На конференции, однако, представители западных государств, вместо делового обсуждения реальных путей установления экономических связей с Советским государством пытались с помощью дипломатического нажима добиться от Советского правительства экономических и политических уступок, ведущих к установлению в России иного политического и экономического строя. Они рассчитывали заставить Советское государство признать все долги царского и Временного правительств, вернуть иностранным капиталистам национализированные Советской властью предприятия или возместить стоимость этих предприятий, лик-

видировать монополию внешней торговли и т. д. Советская делегация по указанию В. И. Ленина отвергла эти требования и в свою очередь выдвинула контрпретензии о возмещении Советскому государству убытков, причинённых военной интервенцией и блокадой.

В ходе этой конференций стало ясно, что между западными странами нет единства в отношении России и советская дипломатия сумела сыграть на имеющихся противоречиях.

Результатом стало заключение ряда договоров между Советской Россией и Германией, платившей Антанте громадные контрибуции. В условиях мировой изоляции этих двух стран советско-германские отношения стали в 20-е гг. для них приоритетными. Эти отношения переросли чисто политические и экономические рамки и распространились и на военную область.

Генуэзская и вслед за ней Гаагская конференции покончили с идеей общего соглашения между Советской Россией и капиталистическими странами, породив идею двусторонних соглашений.

В 1923 г. в период, когда английские правительство пыталось повторить военно-экономическую интервенцию против СССР, английский экспорт в Советскую страну резко снижается.

Уже в 1924 г. между СССР и Англией устанавливаются дипломатические отношения и создаются более прочные политические, правовые и экономические основы взаимоотношений между двумя государствами, что способствовало быстрому росту англо-советской торговли.

Основными причинами, побудившими Великобританию пойти на конференцию, были укрепление международного авторитета Советского Союза, а также провал военной и экономической интервенции западных держав против Советской республики.

Сам факт созыва сепаратной англо-советской конференции свидетельствовал об успехе советской дипломатии, сумевшей в Генуе и Гааге отстоять интересы Советской России. После провала Генуэзской и Гаагской конференций, Великобритания была одной из первых крупных капиталистических стран, вставших на путь двусторонних соглашений с СССР.

2 февраля 1924 г. СССР был официально признан Великобританией. По предложению англичан стороны обменялись не послами, а поверенными в делах, что говорило о более низком уровне дипломатических отношений.

В результате работы англо-советской конференции 8 августа 1924 г. были подписаны общий договор и договор о торговле и мореплавании [6. 22.08.1924].

При подписании Макдональд давал торжественные обещания о готовности «английского правительства поддержать все то, что воплощено в данном договоре». В дальнейшем, при ратификации англо-советских договоров, это обещание фактически было нарушено.

Со своей стороны советская делегация выразила удовлетворение по поводу успешного завершения переговоров и обязалась сделать все возможное, чтобы добиться утверждения договоров ЦИКом СССР.

Общий договор состоял из четырёх глав.

Первая глава была посвящена вопросам отмены старых договоров. Старые договоры царской России не отвечали тем коренным изменениям, которые произошли в результате Великой Октябрьской социалистической революции, провозгласившей принципы уважения суверенитета, равноправия и дружбы между народами. Поэтому было признано, что ряд кабальных двусторонних соглашений, таких, как англо-русское соглашение 1907 г. о разделе сфер влияния в Персии, об Афганистане, Тибете и др., утратили свою силу. Часть договоров оставалась в силе, но подлежала пересмотру, с тем чтобы внести в них некоторые изменения. К чис-

лу их относились главным образом договоры технического характера. Некоторые многосторонние соглашения подтверждались и подлежали применению в будущем. К числу их относились: международная телеграфная конвенция 1875 г., конвенция и протоколы об охране подводных кабелей, регламент международной телеграфной конвенции 1908 г. и др.

Вторая глава касалась урегулирования рыбной ловли в водах, прилегающих к северным берегам СССР.

Третья глава – наиболее важная – содержала статьи, посвящённые вопросам о претензиях и займе.

Советское правительство при определенных условиях, установленных в соответствующих статьях, соглашалось, в изъятие из декрета от 28 января 1918 г. об аннулировании долгов царского и Временного правительств, частично удовлетворить претензии британских держателей займов. Эти претензии удовлетворялись путем уплаты правительством СССР правительству Англии паушальной (общей) суммы.

Все вопросы, связанные с межправительственными претензиями по военным займам, претензиями по интервенции и т. д., оставлялись для обсуждения в будущем. Таким образом, вопрос об уплате военных долгов фактически снимался с повестки дня.

Желая восстановить экономическое сотрудничество между обеими странами, Советское правительство соглашалось, в порядке исключения, вступить в переговоры с британскими подданными – бывшими владельцами собственности в России, чтобы договориться о предоставлении компенсации за их обоснованные претензии. Для рассмотрения обоснованности таких претензий предполагалось создание специальной комиссии.

В статье 12 договора, имевшей особенно большое значение для Советского государства, говорилось о займе Советскому Союзу, гарантированном английским правительством, причем размер, постановления и условия займа и цели, на которые он предназначался, подлежали определению в будущем особом, дополнительном договоре. Согласно этой статье Советское правительство не должно было удовлетворять претензии британских подданных до тех пор, пока английский парламент не даст разрешения на предоставление займа СССР. Таким образом, СССР мог отказаться от дополнительного договора, если английский парламент не даст разрешения на правительственную гарантию займа.

В последней, четвёртой главе содержалось обязательство сторон жить друг с другом в мире и дружбе и воздерживаться от взаимного вмешательства во внутренние дела.

Торговый договор заменял собой англо-советское торговое соглашение от 16 марта 1921 г. В нем было зафиксировано признание Англией незыблемого принципа советской торговли – монополии внешней торговли [6. 23.08.1924].

Статьей 2 договора правительству СССР предоставлялось право «вести торговые операции либо непосредственно через торгового представителя Союза, либо через какие-либо организации и учреждения, находящиеся под контролем этого (советского) правительства, либо иначе».

Стоит отметить, что пришедшее к власти в октябре 1924 г. консервативное правительство Болдуина, отказалось от ратификации англо-советских договоров [7. С. 118].

Англо-советская конференция, созванная в соответствии с соглашением об установлении дипломатических отношений между СССР и Великобританией, которая проходила с 14 апреля по 12 августа 1924 г., является логическим следствием акта признания Советского государства Англией де-юре.

Инициатива Англии вызвала волну признаний советского правительства и

другими странами Запада в 1924-1925 гг. 7 февраля 1924 г. итальянское правительство Б. Муссолини формально признало СССР.

Придерживаясь на протяжении ряда лет жесткой антисоветской позиции, Франция в лице председателя нового правительства Э. Эррио официально признала СССР 28 октября 1924 г.

В 1924 г. Советский Союз установил дипломатические отношения с Австрией, Норвегией, Швецией, Данией, Грецией. В январе 1925 г. – с Японией. Всего за этот период СССР признали 13 государств.

Следует отметить, что, в начале 20-х гг. XX в. экспорт Англии в СССР превышал советский экспорт в Англию почти на 10 млн. фунтов стерлингов. Торговый баланс был в пользу Великобритании, что в корне опровергает тезис английской реакции о невыгодности англо-советской торговли для Англии, о том, что торговый договор между СССР и Великобританией имеет «гораздо большую ценность для России, чем для Англии». Нормальные отношения были необходимыми для обеих сторон.

Торговля с СССР имела для Англии крупное преимущество по сравнению с торговлей с другими капиталистическими странами, например с США. Советский Союз нуждался в промышленном оборудовании, Англия – в сырье и продовольствии. Наоборот, США не нуждались в ввозе сельскохозяйственных продуктов из СССР. Кроме того, себестоимость продукции в СССР была ниже капиталистической, поскольку в стоимость производства, например зерна, не входит земельная рента. В рассматриваемый период стоимость производства зерна в Советском Союзе на 25-30% была дешевле, чем в капиталистических странах. В экспортной торговле СССР отсутствовала накидка на хлебные цены, которую делают частные торговцы. Наконец, транспортные расходы Советского Союза на поставку зерна и других товаров в Англию были значительно меньшими, чем расходы США, в силу большей близости Советской страны к английскому потребителю. Все эти и другие факторы давали возможность продавать советские товары на английском рынке дешевле других стран, создавали более благоприятные возможности для англо-советской торговли [7. С. 32].

Таким образом, укрепление экономического, а, следовательно, и политического сотрудничества между СССР и Великобританией было необходимо не только Советскому Союзу, но не в меньшей степени и Англии.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. История международных отношений и внешней политики СССР / под ред. проф. И. А. Кирилина. – Т. 1 (1917-1945 гг.). – М.: Межд. отнош., 1976.
2. Шишкин В. А. Власть. Политика. Экономика: Послереволюционная Россия 1917-1928 гг. – СПб.: Дмитрий Буланин, 1997.
3. Берлович Е. Англия и СССР (1921-1927). – М., 1927.
4. Внешняя политика СССР. Сборник документов. – Т. 2 (1921-1924 гг.). – М., 1944.
5. Трофимова Л. И. Полоса признаний. – М.: Политиздат., 1974.
6. Правда. Москва.
7. Волков Ф. Д. Англо-советские отношения 1924-1929 гг. – М., 1958.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 94(73).091.8
ББК 63.2(7Сое)63

ВСЕОБЩАЯ ИСТОРИЯ

ДОКТРИНА ТРУМЭНА КАК НОВАЯ ПОСЛЕВОЕННАЯ СТРАТЕГИЯ ВАШИНГТОНА

Е. В. Алещик

В статье рассматривается американская политика в отношении СССР после войны: был взят курс на ограничение распространения коммунистической идеологии в странах западной Европы и поддержки Советским союзом коммунистических движений.

Обоснование президентом необходимости активного американского вмешательства в европейские дела было расценено в СССР как свидетельство окончательного отказа США от политики изоляционизма и их намерения взять на себя функции мирового лидера.

Ключевые слова
Вторая Мировая война, коммунистические партии, систему коллективной безопасности, политика «сдерживания, Греции , холодной войны, изоляционизм, мирового лидера

После окончания Второй Мировой войны СССР делал всё возможное, чтобы в странах Центральной и Юго-Восточной Европы у власти были коммунистические партии. СССР предъявил территориальные претензии Турции и потребовал изменения статуса черноморских проливов, включая права СССР на создание военно-морской базы в Дарданеллах. В Греции активно действовало партизанское движение, руководимое коммунистами и подпитываемое поставками из Албании, Югославии и Болгарии, где уже находились у власти коммунисты. На Лондонском совещании министров иностранных дел стран, постоянных членов Совета Безопастности, СССР потребовал предоставления ему права на протекторат над Триполитанией (Ливией), чтобы обеспечить присутствие в Средиземноморье.

СССР стремился использовать систему коллективной безопасности для расширения своего могущества. Это было замечено странами Запада и вызвало тревогу. Во Франции и Италии компартии стали самыми крупными политическими партиями в своих странах. В ряде других стран Западной Европы коммунисты были в составе правительств. Кроме того, после вывода из Европы основной части американских войск, СССР превратился в доминирующую военную силу в континентальной Европе. Всё благоприятствовало

планам советского руководства.

Поиск ответа на советский вызов шёл и в государственном департаменте США. Важную роль в этом сыграл американский дипломат, специалист по России Джордж Кеннан. В феврале 1946 года, работая в посольстве США в Москве, он в телеграмме в Вашингтон изложил основные принципы политики «сдерживания». Он считал, что правительству США надлежало жестко и последовательно реагировать на каждую попытку СССР расширить сферу своего влияния. Далее, чтобы успешно противостоять проникновению коммунизма, странам Запада следует стремиться к созданию здорового, благополучного, уверенного в себе общества. Политика «сдерживания» рассматривалась им как способ предотвращения войны и не была нацелена на нанесение СССР военного поражения [1. С. 115] .

Таким образом, американская политика в отношении СССР приняла новое направление: был взят курс на ограничение распространения коммунистической идеологии в странах западной Европы и поддержки Советским союзом коммунистических движений.

Новая политика выражалась в экономической, финансовой и военной помощи не коммунистическим режимам. Данную внешнеполитическую доктрину США изложил президент Гарри Трумэн в американском конгрессе. Широкую известность она получила как доктрина Трумэна. Начинался длительный период холодной войны. Противники доктрины Трумэна опасались, что её осуществление может привести к вооружённому столкновению с СССР.

12 марта 1947 г. Трумэн произнес речь на объединенном заседании сената и палаты представителей [2]. Отметив, что серьезность положения заставила его явиться перед общим собранием конгрессменов, он обрисовал мрачными красками положение в Греции. «Греческое правительство, говорил он, работает в условиях хаоса... Греческая армия мала и плохо экипирована. Она нуждается в снабжении и в вооружении для того, чтобы восстановить власть правительства над всей территорией Греции». Признавая, что он предлагает вмешиваться во внутренние дела других, далеких от Америки государств и что курс, который он рекомендует взять, очень серьезный, Трумэн пытался оправдать свою политику тем, что США должны вмешиваться в жизнь других народов якобы для того, чтобы помогать большинству против меньшинства. Заявив, что «мир не стоит на месте и что статус кво не нерушим», Трумэн дал понять, что США согласятся лишь с такими изменениями в мире, какие они считают правильными. Если, говорил он дальше, США откажутся «от оказания помощи Греции и Турции в этот роковой час, то это будет иметь далеко идущие последствия для Запада, так же как и для Востока». И Трумэн просил конгресс ассигновать на «помощь» этим двум государствам в течение ближайших 15 месяцев 400 млн. долл(к 1950 г. эта сумма составила уже около 650 миллионов долларов). В заключение Трумэн сказал, что США потратили на вторую мировую войну 341 млрд. долл., что ассигнования, которые он сейчас предлагает, это пустяки: всего лишь 0,1% расходов США на эту войну. В ходе встречи членов Конгресса США с заместителем государственного секретаря США Д. Ачесоном последний подчеркнул, что в случае «потери» Греции и Турции коммунизм широко распространится по всему азиатскому региону, включая Иран и Индию. (Внешнеполитическая концепция Ачесона получила впоследствии название «теория домино».) Несмотря на проведенную подготовительную работу, «доктрина Трумэна» встретила сильную оппозицию в Конгрессе. Прения затянулись на два месяца. В конгрессе многие понимали что означает затея президента США. Один конгрессмен в своем выступлении заявил: «Мистер Тру-

мэн требует вмешательства Америки в крупном масштабе в политические, военные и экономические дела Балкан. Он говорит о таком вмешательстве также в другие страны... Если бы это даже было желательным, США не так сильны, чтобы управлять миром с помощью военных сил.» Трумэн сравнивал свою доктрину с «доктриной Монро». Но «доктрина Монро» предусматривала невмешательство Америки в дела других континентов. Трумэн не только распространил свою доктрину на государства, расположенные в Европе и в Азии, но пошел гораздо дальше. Монро выступил против вмешательства иностранных государств во внутренние дела латиноамериканских стран. Трумэн взял на себя защиту существующего строя Турции и Греции не только против внешней, но и против внутренней угрозы. Таким образом, между этими двумя доктринами имеется существенное различие. 22 мая 1947 г. «доктрина Трумэна» вступила в силу. Конгресс, санкционируя вмешательство США во внутренние дела стран Ближнего Востока, одобрил поддержку Вашингтоном реакционных сил и режимов во всем мире, курс, поистине чреватый далеко идущими последствиям. Своей доктриной Трумэн добился того, что конгресс возложил на США односторонние обязательства, не обеспечив себя ни союзниками, ни поддержкой ООН. В соответствии с этой доктриной правительство Трумэна, в частности, решило оказать военную помощь Франции в ее колониальной войне в Индокитае, что в конечном итоге привело к скандальной и позорной для Америки войне во Вьетнаме. В Греции и Турции Вашингтон преследовал военно-стратегические цели, и в их числе – укрепление позиций нефтяных монополий США на Ближнем Востоке. Но в общем большом плане «холодной войны» «доктрина Трумэна» представляла лишь предварительную, подготовительную операцию. Основным полем действий в этой войне Вашингтон в то время считал Западную Европу.

Обоснование президентом необходимости активного американского вмешательства в европейские дела было расценено в СССР как свидетельство окончательного отказа США от политики изоляционизма и их намерения взять на себя функции мирового лидера.

В администрации была разработана единая система ответов в различных возможных ситуациях. Так, «в случае обвинения в помощи недемократическим режимам, необходимо было отвечать, что приходится выбирать между тоталитаризмом и несовершенными демократиями. В случае упреков в пренебрежении ролью ООН обычно следовал ответ, что эта организация, в силу своей молодости, еще не готова к решению такой серьезной задачи. Если речь заходила о мощной оппозиции планам Трумэна в обществе, то считали, что в момент такой опасности нельзя дискредитировать президента, не доверяя ему, подрывая его политику; нужно сплотиться вокруг него, поскольку мир слышит всегда только один американский голос – голос президента» [3. С. 74].

Однако, чтобы эта идеологическая схема заработала, требовалась «кризисная ситуация», и в феврале 1947 г. один из официальных британских чиновников проинформировал Д. Ачесона о том, что «тяжелейший экономический кризис в Великобритании снимает с нее ответственность поддержания политической и экономической стабильности в Греции и Турции» [4. P. 67] – традиционных «зонах ответственности» Лондона. 21 февраля 1947 г. США получили две британские ноты, в которых сообщалось о согласии Великобритании передать американцам функции по оказанию помощи Греции и Турции. Британская сторона объявила также о выводе своих войск из Греции. В связи с этим Дж. Маршалл отметил: «Очевидно, что англичане отказались от своего присутствия на Ближнем Востоке и обрати-

лись к США как к своему преемнику». По сути это была фактическая передача полномочий Соединенным Штатам вследствие ослабления позиций Великобритании на международной арене, но, самое главное, это был сигнал, в ответ на который американцы провозгласили доктрину Трумэна. Бывший сотрудник госдепартамента США Джонс отметил, что ноты были расценены как свидетельство того, что Великобритания «передала США руководство миром со всеми его трудностями и славой» [5. С. 249].

Важно отметить, что «кризисная ситуация» возникла не без участия американских стратегов, влияние которых в правящих кругах Греции было значительным. Авторитетный исследователь Г. Лундестад пишет, что «позиции американцев в администрации Греции были настолько влиятельны, что сами они написали как запрос на предоставление помощи, так и ноты благодарности в ответ на провозглашение доктрины Трумэна. Как считает советский дипломат и известный исследователь С. Ю. Шенин, британское предложение «не было неожиданным, поскольку Вашингтон уже давно был готов взять на себя «постоянное бремя ответственности за руководство миром», а не только Грецией и Турцией» [6. С. 75]. Следовательно, сам предлог, объяснявший появление доктрины Трумэна, был явно надуман.

Интересной была оценка доктрины Трумэна американским исследователем Гэддисом как «последней капли в стремлении администрации побудить конгресс и американский народ взять на себя ответственность за роль мирового лидера», именно поэтому американские стратеги решили «преувеличить советский идеологический вызов с тем, чтобы получить поддержку для своих проектов от скупых законодателей» [7. P. 356]. Учитывая наличие сильной оппозиции против траты крупных сумм на проведение «спасательных операций» в Европе, Вашингтон не рискнул без «подготовительной работы» объявить себя «заменой» Великобритании в ее сфере влияния.

В этой связи 27 февраля и 10 марта 1947 г. в Белом доме Трумэн, Маршалл и Ачесон провели встречи с конгрессменами с целью убедить их в необходимости оказать помощь Греции и Турции. В своем выступлении Маршалл акцентировал внимание на защите американских интересов. Однако решающее влияние оказал подход Ачесона, который заявил, что «для Соединенных Штатов принятие мер по усилению стран, которым угрожает советская агрессия, равносильно защите свободы как таковой»[8. С. 406]. При этом Ачесон открыто говорил о намерении СССР занять доминирующую позицию в Восточном Средиземноморье и на Ближнем Востоке и таким образом проникнуть в Южную Азию и Африку. Принимая во внимание тот факт, что заявления Маршалла о необходимости сохранения и поддержания политической стабильности в регионе, доступа США к сырьевым ресурсам и новым рынкам не оказали на конгресс должного воздействия, Д. Ачесон в своем выступлении заявил о попытках достижения коммунизмом доминирующей позиции на континенте и дальнейшем его стремлении к мировому господству. Выступление Ачесона было весьма успешным и, как оказалось, эффективным. Он так представил сложившуюся ситуацию: «Подобно тому, как яблоки в бочке испортятся при наличии хотя бы одного гнилого, ситуация в Греции и Турции повлияет на Иран и изменит весь ход событий на Ближнем Востоке, в Африке, Италии, Франции и т. д. Мы и только мы обладаем возможностью отразить нападки Советов в достижении гегемонии во всем мире». Ачесон считал, что в Турции СССР намеревался разместить свои военно-морские базы и тогда ее независимость, а вслед за ней и независимость Греции и Ирана была бы обречена [9. P. 138]. Ачесон заявил также, что в случае, «если хотя

бы одно из этих государств попадет в сферу влияния СССР либо в Италии придут к власти коммунисты, то судьба мира будет предопределена».

Провозглашение доктрины Трумэна было обусловлено главным образом факторами геополитического характера. Греции и Турции, своего рода ключу к Западной Европе, придавалось особое значение в стратегии Вашингтона. Это объясняется тем, что обе страны расположены на стыке Европы и Азии. Поэтому в американской администрации руководствовались прежде всего тем, что Турция владеет Дарданеллами, «воротами» к берегам СССР, Румынии и Болгарии и расположена между ними и богатейшим энергетическими ресурсами Ближним Востоком. В этой связи Турции отводилась роль геостратегического плацдарма США для установления влияния в регионе. У.Липпман в этой связи писал: «Мы выбрали Грецию и Турцию не потому, что они особенно нуждаются в помощи, но потому, что они представляют собой стратегические ворота, ведущие в Черное море и к сердцу Советского Союза» [10. С. 250]. В «Акте по обеспечению помощи Греции и Турции» от 1947 г. отмечалось, что «территориальная целостность и выживание этих государств имеют особое значение для безопасности США», так как «если Греция попадет под контроль вооруженного меньшинства, то последствия для Турции будут незамедлительными и серьезными. В таком случае замешательство и беспорядок распространятся на весь Ближний Восток» – стратегически важный для американского лидерства регион.

Вслед за выступлением Ачесона Трумэн заявил в Бейлорском университете весной 1947 г.: «Мы являемся гигантом мировой экономики. Характер будущих экономических отношений зависит от нас» [11. С. 174]. В связи с этим, «помогая европейским экономикам, мы заручимся поддержкой дружественных нам правительств за рубежом и наличием дополнительных рабочих мест у себя дома. Для достижения этой цели США будут вынуждены оказать прямую экономическую помощь, но не посредством ООН, чтобы обеспечить американский контроль над реализацией соответствующих акций» [12. С. 84]. Существенное отличие Бейлорской речи от самой доктрины заключается в том, что последняя была окрашена в идеологические тона и из нее были исключены упоминания об экономической целесообразности оказания помощи, чтобы не показать, в чьих интересах конфликт «демократии» и «коммунистической тирании». По этой причине помощь Греции и Турции провозглашалась как часть глобальной схватки демократии и диктатуры, сил добра и зла. Таким образом, на упомянутой встрече с конгрессменами 10 марта в присутствии лидера большинства в сенате Тафта администрации удалось убедить конгресс поддержать доктрину с целью борьбы против коммунизма. Именно предстоящее столкновение «восточного коммунизма» и «западной демократии» убедило конгресс в необходимости оказать экономическую помощь в рамках доктрины Трумэна. Большая часть демократов присоединилась к «крестовому походу» против коммунизма еще и потому, что «в конгрессе наблюдались настроения, близкие к панике, – ожидалась высадка Советов на американских берегах». В итоге конгресс согласился выделить Греции и Турции в общей сложности 128 млн дол.

Итак, президент США предложил конгрессу программу противостояния коммунистической экспансии (СССР), в рамках которой предлагался первый шаг – экономическая и военная помощь Греции и Турции. Для ее утверждения им приводились аргументы, уже апробированные ранее Ачесоном. Речь шла о необходимости противостояния «тирании коммунизма»: «Мир должен сделать выбор между двумя альтернативными путями развития.

Один из них основывается на демократических принципах – свободных выборах, гарантиях личных прав и свобод, свободе слова и вероисповедания. Другой выбор основывается на тирании, терроре и давлении, контролируемой прессе и радио, подавлении личных свобод. Учитывая все это, политика США должна основываться на поддержке свободных наций, которые противостоят попыткам их порабощения». Посол СССР в США Н. Новиков писал в этой связи, что такая политика «своей прямолинейностью поставила европейские страны перед выбором – либо с США против СССР, либо с СССР против США и предопределила раскол континента» [13. С. 117].

Доктриной Трумэна американская администрация впервые во всеуслышание провозгласила начало мирового конфликта между силами «добра» и «зла». По мнению одного из советников Белого дома, доктрина Трумэна была «первым орудийным залпом в кампании, предназначенной заставить народ осознать, что война никоим образом не окончена» [14. С. 25].

Тот факт, что целью США в эти годы не было сокрушение коммунизма как такового, подтверждается и примером Югославии. Там уже в ходе Второй мировой войны западные демократии выбрали своим союзником не национальные, православно-монархические антикоммунистические отряды Д. Михайловича, а коммуниста Тито (известного антиправославными взглядами – именно Тито разделил сербов внутренними административными границами, по которым Запад расчленил Сербию в 1990-е годы). И когда началась Холодная война, США продолжали финансировать режим Тито, несмотря на концлагеря, – лишь бы он порвал с СССР, что и произошло в 1948 году.

Провозглашение доктрины Трумэна было воспринято как политиками, так и общественностью США неоднозначно. Биограф Трумэна так описывал выступление президента в конгрессе: «Коллективно написанная речь была, конечно, самой противоречивой как за время его президентства, так и по сравнению с выступлениями всех американских президентов XX века». Критики доктрины в американских политических кругах заявляли, что затраты на ее реализацию будут гораздо выше, чем конечный результат. Подчеркивалось, что «доктрина создаст прецедент для вмешательства во внутренние дела других государств и может повлечь за собой войну с СССР, а также существенно ослабит ООН» [15. P. 797]. Причем в особо негативном ключе сторонники этой точки зрения подчеркивали тот факт, что осуществление экономической дипломатии предполагалось США в одностороннем порядке в обход ООН. Однако очевидно, что только таким образом Вашингтон мог контролировать программы помощи. Важно отметить также, что консул СССР в Нью-Йорке Я. Ломакин после провозглашения доктрины Трумэна телеграфировал в Москву: «Речь Трумэна вызвала серьезную волну недовольства среди населения» [16. P. 9], которое опасалось войны между СССР и США». Вместе с тем уже во второй половине 1947 г., согласно опросам общественного мнения, 54% опрошенных американцев поддержали действия США в отношении Турции и Греции, а 40% были готовы (правда, через ООН) «объявить войну СССР, если тот и дальше будет угрожать Греции» [17. С. 75]. Как видно, сформированные администрацией настроения создали необходимый фон для осуществления экономической дипломатии сдерживания в стратегии «мирового преобладания» США.

Одной из главных, хотя наименее афишируемых целей доктрины была подготовка своего рода «мандата конгресса и американской общественности на осуществление плана Маршалла» [18. P. 336, 342]. Доктрина явилась прообразом,

«мини-планом Маршалла». План, в свою очередь, послужил экономическим рычагом для продолжения стратегии, заложенной в доктрине Трумэна. Таким образом, «доктрина Трумэна и план Маршалла стали неотъемлемой частью новой стратегии Вашингтона» [19. P. 91]. Они сформировали послевоенный курс США, предопределив его характер. В этом их главная взаимосвязь.

Доктрина способствовала созданию зоны влияния США на Ближнем Востоке, в Средиземноморье и Персидском заливе. В конечном итоге один из важнейших стратегических регионов планеты, ее «нефтяной кладезь» стал зоной «жизненно важных интересов» Вашингтона (так, например, если в 1938 г. на долю США приходилось 14% добычи ближневосточной нефти, то в 1951 г. – 57,8%) [20. С. 251]. Доктрину можно считать декларацией «холодной войны». Америка не опасалась военной угрозы со стороны СССР. Угрозой была потеря потенциальных рынков для нагнавшей темпы за войну американской промышленности: прежде всего – рынка европейского, а за ним – и рынков в периферийных странах, освобождающихся от колониальной зависимости.

Программа приобрела силу закона после одобрения 15 мая её проекта конгрессом и подписания 22 мая президентом США. Были заключены соглашения с Грецией (20 июня) и Турцией (12 июля). Греции выделялось 300 млн. дол., Турции – 100 млн. дол. Доктрина явилась не только средством вмешательства США во внутренние дела этих стран и превращения их территорий в военно-стратегический плацдарм. Она открыто провозглашала политику «холодной войны», которая стала официальным внешнеполитическим курсом США в течение последующих десятилетий. Логическим продолжением стали Маршалла план 1947, создание НАТО и других агрессивных военно-политических блоков, «доктрина Эйзенхауэра-Даллеса», нагнетание международной напряжённости, безудержная гонка вооружений, создание вокруг Сов. Союза и др. стран социализма военных баз. Доктрина Трумэна носила антисоветский и антисоциалистический характер и была направлена на то, чтобы помешать развитию мирового революционного процесса, обеспечить себе господствующее положение в мире.

Правозащитники считали это заявление моментом, когда американцы расстались с изоляционизмом раз и навсегда, окончательно приняли на себя, хотя с неохотой, ответственность, как мировой державы. Критики, наоборот, уже видели ее как начало долгого процесса, в котором США стал мировым полицейским, выделяющим ресурсы и рабочую силу по всему миру в тщетной попытке сдержать мифического монолит, международного коммунистического заговора. Но, несмотря на их различия, критики и защитники Доктрины Трумэна договорились по двум вопросам: о том, что заявление Президента ознаменовало поворотный момент в истории американской внешней политики.

Именно в стремлении США добиться лидирующей позиции на международной арене, намерении американских лидеров создать новый мировой порядок таится одна из основных причин столкновения сверхдержав. Другой причиной столкновения была жесткая политика сталинского руководства, направленная помимо укрепления позиций СССР и его союзников на победу коммунизма во всем мире, т. е. на уничтожение капиталистического строя.

Оба государства стремились закрепиться в качестве самостоятельного центра силы в важнейшем геостратегическом регионе мира, заполнив сложившийся в нем вакуум власти, и сконструировать новый политический и экономический порядок [21. P. 4]. Это окончательно определило контуры международных отно-

шений на последующие десятилетия. Принципиальное отличие здесь заключается в том, что советские «намерения» являлись скорее декларативно-пропагандистскими и не имеющими под собой необходимого для такой глобальной цели материального фундамента.

Однако многие американские учёные склонны к тому, что доктрина Трумэна, далеко не представляет собой революцию в американской внешней политике и многое уже имело место ранее, несмотря на радикальные формулировки администрации Трумэна, между 1947 и 1950 году, не было ни намерения, ни возможности управления остальным миром, и что реальная необходимость сдерживания коммунизма во всем мире возникла в событиях вокруг войны в Корее, а не во время кризиса в Греции и Турции.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Нежинский Л. Н. Советская внешняя политика в годы «холодной войны» (1945—1985). Новое прочтение. – М., 1995.

2. http://avalon.law.yale.edu/20th_century/trudoc.asp PRESIDENT HARRY S. TRUMAN'S ADDRESS BEFORE A JOINT SESSION OF CONGRESS, MARCH 12, 1947

3. Шенин С. Ю. Начало «холодной войны»: анатомия «великого переворота» // США – экономика, политика, идеология. – 1994. – № 12. – С. 74.

4. Chafe W. H. The Unfinished Journey. America since World War II. – New York: Oxford University Press, 1991. – P. 67.

5. Громыко А. А. , Земскова И. Н. , Зорина В. А. , Семенова В. С. , Харламова М. А. . История дипломатии. – Т. 5. – М.: Политиздат, 1974. – С. 249.

6. Шенин С. Ю. Начало «холодной войны»: анатомия «великого переворота» // США – экономика, политика, идеология. – 1994. – № 12. – С. 75.

7. Gaddis J. L. The U.S. and the Origins of the Cold War. 1941-1947. – New York: Columbia University Press, 1972. – P. 356.

8. Киссинджер Г. Дипломатия / Пер. с англ. – М., 1997. – С. 406.

9. Thompson K. W. Cold War Theories. V. 1. World Polarization. 1943-1953. – Lousiana State University Press, 1991. – P. 138.

10. История дипломатии. – С. 250.

11. Шенин С. Ю. Указ. соч. – С. 74.

12. Шенин С. Ю. Указ. соч.

13. Тахненко Г. Анатомия одного политического решения (к 45-летию плана Маршалла) // Международная жизнь. – 1992. – № 5. – С. 117.

14. Трофименко Г. А. Новый передел мира? // США. Канада: экономика, политика, культура. – 1998. – № 3. – С. 25.

15. Bailey T. A. A Diplomatic History of American People. – Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1980. – P. 797.

16. http://www.cwihp.com. Working Paper N 9. New Evidence on the Soviet Rejection of the Marshall Plan, 1947. Report N 1. Parish S. The Turn Toward Confrontation:The Soviet Reaction to the Marshall Plan, 1947. – P. 9.

17. Шенин С. Ю. Указ. соч. – С. 75.

18. Economics and World Power. An Assessment of American Diplomacy since 1789 / Ed. by Becker H., Wells S.F. – New York: Columbia University Press, 1984. – P. 336, 342

19. Nye J. S. Bound to Lead. The Changing Nature of American Power. – Basic Books, 1990. – P. 91.

20. История дипломатии. – С. 251.

21. http://www.cwihp.com // Working Paper № 9: Parish S. New Evidence on the Soviet Rejection of the Marshall Plan, 1947. – P. 4.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 004.358
ББК 86.37+87.3(2)61-63+87.3(2)-62

ФИЛОСОФИЯ

Л. Н. ТОЛСТОЙ и И. И. МЕЧНИКОВ: АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ ВЗГЛЯДЫ НА ПУТЬ К ДОЛГОЙ ЖИЗНИ И ЛЁГКОЙ СМЕРТИ

Доктор философских наук В. А. Игнатьев

Анализ религиозно-философских работ Л.Н. Толстого и трудов И.И. Мечникова позволил выявить противоположность их суждений о долгой, счастливой жизни и смерти. Религиозно-мистическим взглядам Толстого о безличном бессмертии Мечников противопоставил научно разрабатываемую концепцию ортобиоза (от греч. orthos - прямой и bios, biota - жизнь) – прохождении полного цикла долгой (90-140 лет) жизни и появлении «инстинкта смерти» с желанием умереть. Естественная смерть будет сопровождаться приятным ощущением, подобно удовлетворению потребности во сне и отдыхе.

Ключевые слова
Л. Н. Толстой, И. И. Мечников, смерть, бессмертие, вера, наука, закон жизни, дисгармонии, ортобиоз

…Вот уже кончается дорога,
С каждым годом тоньше жизни нить.
Лёгкой жизни я просил у Бога,
Лёгкой смерти надо бы просить.
(И. И. Тхоржевский – XX в. Идея взята у Хафиза Ширази–XIV в.)

Введение. О контактах великого писателя с даровитой семьёй Мечниковых литераторы изредка вспоминают в связи с потрясающим описанием Л. Н. Толстым (1828-1910) переживаний умиравшего брата известного биолога и физиолога И. И. Мечникова (1845-1916) в знаменитом рассказе «Смерть Ивана Ильича». Читателю практически неизвестна критика религиозно-философских идей Л. Н. Толстого выдающимся отечественным учёным, основателем геронтологии (учения о старении организмов) и танатологии (учения о смерти, умирании), лауреатом Нобелевской премии И. И. Мечниковым. Учёный дал обоснованную критику пренебрежительного отношения именитого писателя к науке и его «закона жизни». Позитивные идеи Мечникова, противопоставляемые религиозным исканиям Толстого, знают и разделяют немногие специалисты. **Цель** данной работы: *выделить и сопоставить основные доводы* двух выдающихся мыслителей России второй половины XIX - начала XX веков *о разных путях достижении единой цели*

– долгой и счастливой жизни, и *показать вклад И. И. Мечникова в обоснование возможности научного решения проблем достойной жизни и «лёгкой» естественной смерти без переживания ужаса предстоящего небытия.* Сравнивая позиции всемирно известных писателя и учёного, мы можем воспроизвести логику их взглядов на смысл и продолжительность жизни, на смерть и бессмертие. В этих взглядах нашли выражение два противоположных подхода к достижению единой, и по сути – одной и той же, цели: долгой и счастливой жизни, которую не будет омрачать страх предстоящей смерти.

Негативное отношение Л. Н. Толстого к науке, её возможностям улучшить жизнь людей. И. И. Мечников обратил внимание на неоправданно отрицательное отношение писателя к достижениям науки, особенно – естествознания. Приведём лишь одно из уничижительных высказываний Л. Н. Толстого о науке: «Ботаники нашли и клеточку, и в клеточках-то – протоплазму, и в протоплазме еще что-то, и в этой штучке еще что-то. Занятия эти, очевидно, долго не кончатся, потому что им, очевидно, и конца быть не может…» [1. С. 90]. Исходя из такого взгляда на науку, писатель полагал, что учёные занимаются пустяками, а не тем, что нужно людям. Наряду с пренебрежительным отношением к науке (в общепринятом понимании) и к её достижениям, граф Толстой считал, что науку можно признать истинною, если она исследует вопрос, «в чем состоит назначение и благо всех людей». Заниматься другими вопросами нет особой надобности, поэтому изучение строения клеток организмов, насекомых, паразитов и т. п. деятельность признавалась «праздной и вредной забавой» [1. С. 98]. И. И. Мечников в «Этюдах оптимизма…» [2] довольно подробно цитирует ряд негативных высказываний о науке и искусстве из «Исповеди» и из статей Толстого [3]. Мечников сопоставлял с ними доводы, доставляемые научными исследованиями, и собственные суждения.

Разделяя представление французского просветителя XVIII века Ж. Ж. Руссо об отрицательном влиянии наук и искусств на нравственность, Л. Н. Толстой высказал отдельные справедливые упрёки относительно оторванности ряда художников и учёных от жизни, от задач улучшения положения трудящихся. Но крайности его критики, отрицающие очевидную пользу научных открытий и значение общепризнанных шедевров искусства (Шекспира и др.), вызывают недоумение, особенно – доводы о ненужности профессиональных занятий искусством и наукой в общепринятом смысле слова. Крайне негативно звучат оценки писателя: «…так как наука и искусство приносят больше вреда людям, чем пользы, то гораздо бы лучше было, если бы их совсем не было….если нельзя ограничить круг наук и искусств тем, что действительно нужно людям, а науки и искусства должны развиваться в теперешнем виде, то уже лучше, чтобы их и совсем не было» [4]. Конечно, Лев Николаевич декларировал, что он за позитивную общую оценку роли науки и искусства в жизни людей, являя присущую ему непоследовательность и противоречивость суждений: ««Не будь наук и искусств, не было бы человека и человеческой жизни… Науки и искусства — это то, что двигает людей вперед и дает им возможность бесконечного развития» /Там же/.

Учёный Мечников выступил против отрицательного отношения к естествознанию именитого писателя, считавшего, что «главный величайший вред того, что называется наукой, в той полной замене истинной науки о том, что должен делать человек для того, чтобы прожить свою жизнь наилучшим образом, заключавшейся хотя и в извращенном виде в религиозном учении, совершенно пустыми, ни на что ненужными или вредными зна-

ниями» [5. С. 466]. Отрицательное значение науки в общепринятом понимании слова, как и искусства, усугубляется, по Толстому, тем, что являясь занятиями никчемными, они позволяют праздным людям – учёным и деятелям искусства – присваивать через несправедливое разделение труда, продукты и иные блага, производимые тружениками – крестьянами и рабочими предприятий [Там же. С. 462, 465-467]. Эту несправедливость следовало уничтожить, сделав обязательным для учёных и художественной интеллигенции физический труд, включая самообслуживание. В работе «Христианское учение» (раздел 54 «Борьба с грехом праздности») физический труд по самообслуживанию и обеспечению материальных средств жизни оказывался значимым компонентом счастливой жизни [6], особенно необходимым для лиц, профессионально занятых интеллектуальной, умственной деятельностью. Для них, полагал писатель, занятие физическим трудом, особенно по удовлетворению личных потребностей в ведении подсобного хозяйства, в приготовлении пищи, уборке помещений, и т.д., давало возможность избежать праздного времяпровождения и ликвидировать несправедливое распределение труда, позволяющее вести приятную праздную жизнь за счёт труда других людей. Известно, что граф Толстой, желая доказать правомерность своих представлений о путях достижения счастья, занимался некоторое время крестьянским трудом в яснополянском имении.

И. И. Мечников не согласился с мнением Л. Н. Толстого, который сослался на свой собственный пример достаточности для занятий умственным трудом 4-х часов в день. Подчёркивая значимость и гениальность творчества Толстого, учёный Мечников, тем не менее, считал, что пример успешного творчества великого писателя как раз не показателен, ибо «Писательство большей частью не требует такого продолжительного и разнообразного труда, как другие виды умственной деятельности и особенно научные занятия» [7. С. 147]. Не без иронии учёный добавляет: «…Очень хорошо, что гр. Толстой обратился к усиленному физическому труду, хотя нельзя не пожалеть, что, принимаясь за публицистические и философские трактаты, он не уделил больше четырех часов в день на умственную работу. Чересчур продолжительное упражнение мышечной системы, очевидно, не оставило ему достаточно времени, чтобы ознакомиться со многими научными вопросами, относительно которых он часто высказывает очень резкие и совершенно неверные суждения (например, о дарвинизме, о бесполезности исследований, о протоплазме и о многом другом)» [Там же. С.147].

Теоретическую критику И. И. Мечников дополнил ссылкой на пример известного ему учёного, который задолго до проповедей Толстого стал жить без прислуги и сам один делать всё, что ему нужно. Уже вскоре стали сказываться «очень чувствительные неудобства», но молодой естествоиспытатель крепился, пока не захворал, и был взят друзьями в их квартиру и на их доброе попечение. С тех пор он уже не возвращался к «естественному» и «гармоническому» образу жизни» [7. С. 146]. В «Примечании» к приведённому фрагменту [7. С. 237] отмечается, что пример с учёным является автобиографическим. Будущий Нобелевский лауреат на собственном примере убедился в нереальности предлагаемого Толстым содействия развитию науки и культуры путём переключения значительной части времени учёных и деятелей искусства с профессиональных занятий на самообслуживание, охватывающее регулярную уборку комнат, стирку, отопление, приготовление пищи и т. д. По поводу этого предложения И. И. Мечников сделал вывод: «Предлагаемый гр. Толстым проект ограничения разделения труда не может быть принят как по шаткости его естественно-исторической

основы (необходимости развивать все свойственные организму части), так равно и по невозможности ограничить требования серьезного умственного труда» [7. С. 147]. Критически отнёсся И. И. Мечников к признаниям Л. Н. Толстого о периодах его праздной жизни, порождавшей скуку и тщеславие. Об этом Л. Н. не раз писал в дневнике. Например: «Я неаккуратен в жизни и так ленив, что праздность сделалась для меня почти неодолимой привычкой» [8. С. 125-126].

«Закон жизни» Л. Н. Толстого, его критика И. И. Мечниковым. И. И. Мечников обратил внимание на то, что в природе и обществе многие закономерные процессы осуществляются вопреки мнению Л. Н. Толстого о «законе жизни» [9], как законе любви, который проявляется в желании блага всему существующему и в стремлении всех существ к гармонии отношений. Гармония жизни устанавливается через совершенствование, или содействие ему. Для достижения счастья, полагал писатель, надо следовать правилам (принципам), вытекающим из «закона жизни». Условия достижения счастья, кратко освещённые в книге «В чём моя вера?», подробнее обсуждаются в работе «Христианское учение» в разделах о грехах, соблазнах, обманах и борьбе с ними, и в полемических статьях Л. Н. Толстого «Так что же нам делать?», «Что такое искусство» [10]. Сформулированный писателем Толстым «закон жизни» учёный Мечников считал рационалистическим, выведенным умозрительно при поверхностном сравнении счастливого состояния человека с животными, довольными естественным функционированием своих органов (например, птицей при использовании крыльев в полёте).

Теоретически, умозрительно Л. Н. Толстой полагал, что желание человеком благ в земной жизни (пищи, одежды, жилища, здоровья, счастливой семейной жизни…) относится к проявлениям низшей, животной жизни человека. Она неизбежно включает борьбу существ за желаемые блага. «Животная личность человека требует блага, разумное сознание показывает человеку бедственность всех борющихся между собою существ, показывает ему, что блага для его животной личности быть не может, показывает ему, что единственное благо, возможное ему, было бы такое, при котором не было бы ни борьбы с другими существами, ни прекращения блага, пресыщения им, не было бы предвидения и ужаса смерти» [9]. В приведённой цитате – одно из утопических представлений, не желающих считаться с реалиями объективных отношений в природе и обществе, которые не вписывались в сформулированный писателем «закон жизни», ведущий к возрастанию всеобщей любви.

Естественные земные чувства людей, отвечающие земным же условиям благ жизни (продолжение рода, деятельность научная, художественная и т. д.) могут быть, по Толстому, злом, поскольку приобретение благ земной жизни часто ведёт к борьбе, чреватой грехами, соблазнами, суевериями, и мешает росту всеобщей любви, духовности и совершенствованию всего в мире. Оказывается, «…приносит величайшее зло миру и так восхваляемая любовь к женщине, к детям, к друзьям, не говоря уже о любви к науке, к искусству, к отечеству, которая есть ничто иное, как предпочтение на время известных условий животной жизни другим» [9. Гл. XXIII]. Возможность истинной любви начинается только тогда, когда человек понял, что нет для него блага в его животной личности. «Учение Христа и есть прививка этой любви» [Там же. Гл. XXIV]. В этой позиции – очередное проявление утопии. Получалось, что даже в бедствиях и лишениях, без обеспечения условий земного благополучия, надо любить всех, включая разбойников, насильников и иных извергов. Это было возможно лишь абстрактно, в иллюзорном мире графа

Толстого, который опирался на обеспеченное благополучие семьи доходами с поместий и изданий его книг.

Согласно данным науки, на которые ссылался И. И. Мечников, развитие живого и изменения организмов далеко не всегда происходят как гармоничные процессы. «Человеческая природа, такая, какою ее раскрывает пред нами наука, не указывает… на существование особого закона гармонического развития отдельных частей. Рядом с прогрессивным развитием лишь немногих органов совершается регресс в области гораздо большего количества аппаратов. Человек явился в результате одностороннего, а не всестороннего усовершенствования организма…» [11. С. 141]. Жизнь биологическая включает борьбу на всех уровнях её организации, не отменяемую и не умаляемую наличием отношений корреляции и взаимопомощи. В социальной и духовно-душевной жизни благополучие и отношения любви людей во многом определяются, наряду с взаимопомощью и проявлениями альтруизма, ещё и нормальными соревновательными отношениями конкуренции, без чего был бы невозможен общественный прогресс.

И. И. Мечников показал неправомерность призывов писателя следовать естественным, прирождённым свойствам человека. «С точки зрения учения гр. Л. Толстого следует развивать и…движения стопы, так как они составляют прирождённое «свойство» человеческого организма и поэтому совершенно «естественны». Обувь же, которая сковывает стопу, мешая движению ее частей, является, таким образом, противоестественным изобретением культуры, которое необходимо устранить. (Знаменитые сапоги, о которых так часто говорилось по поводу сапожной деятельности гр. Л. Толстого, должны быть безусловно забракованы, на основании его же собственного учения») [7. С. 141]. Далее следует ряд интересных для нас замечаний, приведённых, ввиду их пространности, в «Примечании» [12].

Роль дисгармоний. В противоположность умозрительным суждениям Толстого, Мечников пришёл к выводу о появлении в эволюции живого различных дисгармоний, игравших определённую роль в появлении (происхождении) человека. Относительно генезиса родственно-генетических связей с предковыми формами Мечников дал удивительное прозрение, что человек является «выродком обезьян». Современные генетические представления допускают возможность сходных массовых изменений у предковых групп антропоидов под влиянием мутагенов. Обнаруженные учёными повышенные воздействия природной радиации и продуктов тектонических изменений (наряду с обычными космическими излучениями, действием химических агентов) в местах находок следов и останков предлюдей в Африке, в местах возможного начала процессов антропосоциогенеза (Олдувайское ущелье и другие места), вполне могли вызывать появление ряда похожих «выродков обезьян». Они оказывались, по образному выражению немецкого философа XIX века Ницше, «неустановленными животными», но сохраняли способность к размножению, воспроизведению себе подобных существ. Они должны были исчезнуть, как неудавшиеся «изобретения» природы, или найти способ выживания в мире саблезубых тигров, пещерных львов, и других зверей. Как показал в XX веке один из основателей этологии, австрийский учёный К. Лоренц [13], наш предок мог выжить, взяв в руки палку, ставшую прообразом орудий труда. Но палка, используемая как орудие защиты от врагов и нападения при добыче пищи, ограничивала и блокировала действие инстинктов. Природная агрессия могла погубить (и губила) ветви предков, пока, как пояснил К. Лоренц, не начало формироваться «ответственное поведение», – прообразы правил и норм мора-

ли. Они, в форме так называемых «простых норм» нравственности (почитания старших, отказа от убийства соплеменников…), позволили сохраниться тем группам предлюдей, в которых этим новым нормам «ответственного поведения» стали следовать.

Проблеме дисгармоний человеческой природы и попыткам уменьшить идущее от них зло, И. И. Мечников посвятил специальный труд, не утративший актуальности в настоящее время «Этюды о природе человека. Опыт оптимистической философии» [14]. В 1-ой части «Этюдов…» И. И. Мечников знакомит читателя с гармониями и дисгармониями различных групп животных, с дисгармониями человеческой природы (Часть 1), которые проявляются в устройстве пищеварительной системы, органов воспроизведения, в действии инстинктов (семейного, социального, самосохранения). Во 2-ой части «Этюдов…» рассматриваются попытки религии, философских систем и науки уменьшить зло от дисгармоний человеческой природы и отмечается, что дисгармонии жизни индивидов, не достигавших возраста, когда мог появиться «инстинкт смерти», во многом определили появления представлений о душах – двойниках живущих людей и их сохранении после смерти физической, т. е. о бессмертии людей, не желавших примириться с неизбежностью смерти [14. Гл. VII, XII].

Позиция учёного противоположна мистическим, «спиритуалистическим» представлениям о бессмертии души. «Наука не может допустить бессмертия сознательной души, так как сознание есть результат деятельности элементов нашего тела, не обладающих бессмертием» [14. С. 229]. Замечательные слова! Формирующееся в последние годы представление о душе, как виртуальной реальности отображений действительности, ценностных ориентиров и программ действия, которые представлены в кодированной информации нейронно-гуморальных мозговых структур [15], вполне отвечает научному взгляду Мечникова на невозможность бессмертия «сознательной души». Взгляды Мечникова на роль дисгармоний в изменении форм жизни, на смерть, связанные с представлениями о цели и смысле жизни, предназначении человека, разошлись с представлениями Толстого по этим вопросам, вплоть до альтернативных суждений.

В специальных медицинских и биологических работах учёный доказывал, что дисгармонии коренятся в животной природе наших далёких предков. «Одним из основных источников разлада и дисгармонии является то, что человек, происшедший от животных, живших в одиночку или небольшими стадами, должен был развиться в существо с самой широкой общественностью. В этом пункте и заключается самое больное место его природы, которая в этом-то направлении и подлежит самой капитальной переделке» [7. С. 142]. Получалось, что умозрительные конструкции выдающегося писателя не соответствуют научным данным. Использованный Л. Н. Толстым «зоологический принцип, по которому устройство организма должно служить критериумом поведения, не может быть признан за пригодную к руководству основу нравственной жизни» [Там же].

Вера и смысл жизни. Видное место в вопросах дисгармоний и их преодоления заняла проблема смерти, вызываемый ею ужас, попытки преодолеть его, поддерживая активную жизнь. Отношение писателя к смерти, связанное с поисками смысла жизни, вызвали пристальное внимание учёного, отметившего, что «из всех современных писателей бесспорно, всего более занимался задачей о смерти Лев Толстой» [14. С. 118]. Его писательский гений преодолевал ограниченность вывода о роли религиозной веры, позволяющей найти бога и обрести смысл жизни. Изумительная интуиция Толстого позволяла признать значимость не только ре-

лигиозной. но и других видов веры, дающих опору жизни людей: «Если человек живет, то он во что-нибудь да верит. Если б он не верил, что для чего-нибудь надо жить, то он бы не жил… Сущность всякой веры состоит в том, что она придает жизни такой смысл, который не уничтожается смертью» [16. С. 79, 97-98]. В такой общей форме приведённое высказывание допускает опору не только на религиозную, но и на научную веру. Однако сам Толстой, как мы могли видеть, крайне негативно оценивал роль науки и искусства, по-видимому удивлённый тем, что научные знания его времени не давали определённых трактовок смысла жизни, предназначения и задач жизни людей.

Другая позиция – во взглядах И. И. Мечникова. Он неоднократно отмечает необходимость развивать и использовать науку для исправления недостатков животного происхождения человека. Апофеозом науки звучат заключительные слова «Этюдов о природе человека»: «Если мыслим идеал, способный соединить людей в некоторого рода религию будущего, то он не может быть обоснован иначе, как на научных данных. И если справедливо, как это часто утверждают, что нельзя жить без веры, то последняя не может быть иной, как верой во всемогущество знания» [14. С.239]. Примерами из жизни своей и графа Толстого, И. И. Мечников показывал ограниченность взглядов на роль религиозно-мистически понимаемого стремления всего живущего достичь гармонии совершенства через расширение любви и непротивление злу насилием, исключавшими из объективного мира дисгармонии и конкурентные, соревновательные отношения в живой природе и социуме.

Концепция ортобиоза Мечникова. Помимо критики ненаучных взглядов писателя, И. И. Мечников в позитивном плане выдвинул и разрабатывал ***учение об ортобиозе*** (от греч. orthos – прямой и bios, biota – жизнь). Это учение является альтернативным по отношению к пониманию цели, смысла жизни и бессмертию, выраженному в религиозных суждениях. Наука открыла, что человек имеет доставшиеся ему от животных предков хорошие и дурные свойства. Одна из основных задач человека – попытаться с помощью науки изменить в лучшую сторону свою природу. Для этого прежде всего «следует попытаться восстановить правильную эволюцию человеческой жизни, т. е. превратить дисгармонию её в гармонию (ортобиоз)» [14. С. 230]. В учении об ортобиозе центральной стала идея осознанного преобразования дисгармоний человека в гармонии телесно-биологических, личностных и социальных отношений. Ортобиоз включал организацию деятельности индивидов и сообществ, сопрягаемую с наличными и создаваемыми, если необходимо, новыми условиями среды на основе использования достижений науки в реорганизации отягощённых дисгармониями природы человека и социума.

Учёный предложил ряд весьма существенных для человека оптимистических взглядов на жизнь, её смысл и завершение, которые многим, как он полагал, не открываются, особенно – в молодости. В результате длительных исследований возможности и условий продолжительной и творчески активной жизни, нашедших отражение в сочинениях [14, 7, 2], И. И. Мечников пришёл к выводу о достаточности естественного природного долголетия в пределах 90–140 лет для появления у каждого человека чувства достойно прожитой жизни и желательности её завершения. Основатель геронтологии высказал оригинальные суждения о том, что направление деятельности на удовлетворение необходимых, без излишеств, потребностей людей, обеспечивающих активность, здоровье, благополучие, позволяет им пройти полный жизненный цикл от 90 до 100 – 140 лет и уйти из жизни с сознанием завершённости дел и инстин-

ктивным желанием умереть. И. И. Мечников предположил, опираясь на отдельные высказывания людей преклонного возраста о нежелании переносить дальше недомогания старости, что при завершении полного цикла жизни пробуждается **инстинкт смерти. Он делает уход из жизни** столь же **желанным и естественным,** как потребность во сне и отдыхе.

В молодом возрасте и до преклонных лет (у каждого – индивидуально) обычно доминирует инстинкт жизни. Но со временем появляется сознание наполненности жизни, отмеченное, кстати, в Библии [17] у долго живших Авраама и Исаака. Авраам жил 175 лет. Он «умер в старости доброй, престарелый и насыщенный [жизнью]» (Быт. **25**:8). Исаак умер в 180 лет и «приложился к народу своему, будучи стар и насыщен жизнью» (Быт. **35**: 29). О Моисее же сказано, что он умер в 120 лет, «но зрение его не притупилось, и крепость в нём не истощилась» (Втор. **34**: 7), поэтому про «насыщенность» прожитыми днями не говорится. Доминирование инстинкта жизни неотделимо от страха смерти. Но этот страх «есть проявление инстинктивного чувства, которого не побороть никакими соображениями, но которое может иссякнуть само с годами, как половое чувство» [18. С. 223]. С годами страх смерти и доминирование инстинкта жизни сменяются новым чувством пресыщенности жизнью и желанием покоя при уходе из жизни. Встаёт задача – продлить жизнь до наступления настоящей, естественной смерти, которая отмечается лишь в единичных случаях кончины, в том числе и пожилых людей.

В реальных условиях земной жизни в большинстве случаев до достижения преклонных лет возможна смерть от внешних причин (болезней, недостаточности жизненных условий) и от дискомфорта – нарушения естественных циклов жизни, особенно в периоды неустойчивости, перемен в общественном строе. Они отравляют жизнь и толкают некоторых людей на самоубийство. В этих ситуациях незаменима практическая организация гигиенических процедур людей и рационализация общественной жизни, которые позволят продлить индивидуальную жизнь до её естественного угасания. Такая ориентация должна вести к устранению роскоши, укорачивающей жизнь. Выдающийся учёный пришёл к убеждению, что наибольшее счастье состоит в полном прохождении круга нормальной жизни, и эта цель может быть достигнута жизнью скромной и умеренной, которая будет завершаться желанием покоя, ухода из жизни. Естественная смерть, завершающая полный жизненный цикл, «наполненный днями», возможно, будет сопровождаться в высшей степени приятным ощущением. «Мысль, что естественная смерть должна сопровождаться необыкновенно приятными ощущениями, хотя и гипотетична, тем не менее не лишена некоторого основания. Описано несколько примеров случайной смерти, связанной с необыкновенно приятными ощущениями. Такие примеры представляют люди тонувшие или поражённые молнией, люди, которые были близки от смерти, но спаслись» [19. С. 211]. Это оптимистическое представление должно иметь, как полагал учёный, благотворное влияние на человечество.

В учении об ортобиозе внимание уделялось влиянию складывающихся социальных отношений на продолжительность жизни. Учёный отметил, что в России после поражения революции 1905 – 1907 годов усилились гонения на передовую научную мысль. Социальная напряжённость усилила влияние иррационализма – идей А. Шопенгауэра, Э. Гартмана, Ф. Ницше, богоискательских устремлений в российском обществе, вела к крушению прежних идеалов и утрате представлений о смысле жизни. Эти обстоятельства вызвали волну самоубийств, особенно заметную среди молодёжи. Оче-

видно, что рецепты церкви воспринимать всё покорно и заботиться лишь о праведности, как пути в рай, для многих людей также потеряли смысл. Где же выход? И. И. Мечников не видел будущего в российской монархии. Он сочувственно принимал возможную перспективу социалистического общества и критиковал иные, анархистские (Бакунина) и позитивистские (Спенсера) представления о коллективистских обществах и основаниях их моральных устоев. Можно удивляться прозорливости этих суждений, подтверждённых последующими историческими событиями.

Ориентация на идеал ортобиоза, включающий представление об актуализации у пожилых людей инстинкта смерти, позволит преодолеть страх и ужас случайной кончины. Поэтому надо создавать условия для прохождения полного жизненного цикла, который сопровождается появлением удовлетворённости жизнью в зрелые годы и завершается появлением желания естественного и, возможно, приятного ухода из жизни. Инстинкт смерти, полагал И. И. Мечников, пробуждается с годами. До достижения пожилого возраста его можно не ощущать, руководствуясь инстинктом жизни, отвергая смерть как ужасающую перспективу на чувственно-эмоциональном и рационально-логическом уровнях. Предположение Мечникова, казалось бы, подтверждают приводимые им высказывания отдельных лиц. Автор данной работы, со своей стороны, может свидетельствовать, что при сохранении в 70 лет и позже удовольствия от жизни и работоспособности, ограниченной возрастными изменениями, перспектива смерти воспринимается как неизбежное событие, не несущее трагических переживаний. Вряд ли стоит относить к ним естественное нежелание возможный боли при умирании. Тем не менее, предположение о появлении с возрастом «инстинкта смерти», пока нельзя считать доказанным, поскольку нет надёжных, статистически убедительных данных. Это можно объяснить тем, что религиозная парадигма бессмертия воздействует на людей тысячелетия, а идея Мечникова высказана недавно, в конце XIX века, и она пока не привлекла широкого внимания. Далее. Известное не только учёным увеличение продолжительности жизни в ходе общественного прогресса (от первобытного состояния до начала третьего миллениума – по экспоненте) не привело к достижению миллиардами людей возраста 70-90 лет, когда могло бы быть обнаружено массовое пробуждение «инстинкта смерти».

Немаловажное значение имеют сложившиеся стереотипы мировосприятия, в которых допускается возможность бессмертия, даруемого богом, или осуществляемого научно. Тысячелетние ожидания поколениями людей бессмертия, как милости бога, блокируют здравые научные суждения о достаточности для каждого человека долгой, полноценно прожитой жизни. К тому же перспектива возможности продолжительной и счастливой жизни миллиардов людей в современном мире массовому сознанию не кажется достижимой. Поэтому особое значение приобретают научное просвещение и полноценное, качественное образование, противником чего был Л. Н. Толстой. Писатель видел путь бессмертия в обращении к богу и строгому соблюдению заповедей – предписаний бога, открываемых людям выдающимися проповедниками, включая И. Христа.

Думая о завершении жизненного пути, оба незаурядных дарования – писатель Толстой и учёный Мечников, – решали, по сути, одну и ту же проблему удовлетворённости прожитыми годами и безбоязненного, спокойно-умиротворённого ухода из жизни. Это выяснилось при личной беседе в Ясной Поляне, когда Мечников посетил Толстого и имел с ним ряд бесед, о которых оставил воспоминания [18. С. 221-223]. Показательно, что Л. Н.

Толстой, при резкой его оппозиции науке, отметил схожесть мыслей и одинаковость устремлений своих и И. И. Мечникова в вопросах о пределе жизни, о смерти, сознавая различие и даже противоположность путей разрешения этих важнейших вопросов бытия. «Толстой был совершенно прав, когда …он говорил, что наши цели сошлись в решении главного вопроса человеческой жизни, вопроса о пределе её, о смерти, но пути, по которому каждый из нас шёл для этого, совершенно различны, часто даже прямо противоположны» [18. С. 221]

Небезынтересно отметить, что у Л. Н. Толстого художественная интуиция, порою расходящаяся с его рационалистически-софистическими суждениями, просвечивается в строках дневника своеобразным выражением «инстинкта смерти», или «потребности небытия» – не только приятного, а серьёзного радостного чувства несогласия со смертью, отмеченного в воспоминаниях Мечникова [18. С. 223]. Учёный Мечников полагал, что в жизни гения литературы завершается полнокровный цикл (круг) жизненных отправлений и возникает желание умереть, или – «инстинкт смерти». Своеобразное подтверждение «инстинкта смерти», высказанное в предположении (гипотезе) И.И. Мечникова, приводится в дневнике писателя. В записи от 18 декабря 1899: «Почти месяц не писал. Был тяжело болен. Очень больно было сутки, потом отдых и слабость. И смерть стала больше, чем естественна, почти желательна. Так и осталось теперь, когда выздоравливаю. Это новая радостная ступень» [20. С. 107]. Содержание приведённых записей писателя показывает возможность появления в пожилом возрасте чувства «насыщенности днями», ведущего к примирению с неизбежностью смерти, а потом проявлению инстинкта смерти – желательности ухода из жизни. Впечатления долгой жизни разошлись с умозрительными суждениями писателя, пытавшегося разумом подавить страх смерти, придумывая утопические картины безличного бессмертия непознаваемой и неизвестно зачем данной человеку души и естественного стремления её и всего существующего к совершенствованию. Как отметил И. И. Мечников «не своим учением, а своей жизнью Толстой посодействовал разрешению вопроса о смысле жизни и смерти, только он в этом не дал себе отчёта» [18. С. 223].

Заключение. Два гения отечественной культуры предложили и обосновывали религиозный и научный пути достижения единой цели – долгой и счастливой жизни, не омрачаемой страхом перед неизбежной смертью. И. И. Мечников обратил внимание на то, что противоположность подходов к проблемам счастья и смысла жизни, смерти и бессмертия определяется различием исходных позиций в решении вопросов соотношения веры и знания, бессмертия души, творения или естественного происхождения мироздания. «Став на точку зрения, навеянную ему разговором с Фоканычем [21], Толстой не мог не увидеть, что она в полном разрезе с положительным знанием. Отсюда его враждебное отношение к науке... Подобно тому, как он не оценил сделавших переворот в медицине открытий Пастера, так же точно он ошибся и в суждении о науке вообще… Можно предвидеть, что человечество не пойдёт по следам Толстого в искании истины…» [18. С. 223, 224]. Не должна ли цель человеческого существованияё спрашивал Мечников, «заключаться в завершении полного физиологического цикла жизни с нормальной старостью, приводящей к потере жизненного инстинкта и к появлению инстинкта естественной смерти?» [14. С. 230]. Знание цели приведёт к признанию идеалом осуществление нормального развития жизни. «Известно будет, по крайней мере, куда идти, чего нет в настоящее время» [Там же. С. 234]. Показав, что «мистические и метафизические системы не могут разрешить задач человеческого сча-

стья и смерти», И. И. Мечников приходит к заключению, что выполнить эти задачи способна лишь одна точная наука, и поэтому необходимо устранить препятствия, мешающие её успехам [14. С. 230].

В публичной лекции «Миросозерцание и медицина» И. И. Мечников привёл ссылку на первые слова Ж. Ж. Руссо, которыми начинается его сочинение «Эмиль»: «Всё хорошо, выходя из рук творца; всё испорчено руками человека», противопоставив утверждению Руссо центральный для лекции тезис: «В настоящее время можно отстаивать как раз обратное: природа дурно создала человека; только своими руками может он усовершенствовать себя» [19. С. 198]. Изложение научных фактов и их обобщений заканчивается примечательными словами: «В общем нельзя отрицать, что природа наша вследствие своего животного происхождения заключает много несовершенств. Однако человек, благодаря своей высокой культуре, в состоянии подготовить себе счастливое существование и бесстрашный конец. Итак, я могу заключить совершенно обратно Руссо, что всё, выходящее из рук творца, далеко не во всех отношениях совершенно и что оно также далеко не портится в руках человеческих» [19. С. 212].

Если предположение И. И. Мечникова о пробуждении инстинкта смерти при угасании жизни, достигающей предела, подтвердится научными, статистически достоверными результатами, то дальнейшие работы по практическому бессмертию будут представлять лишь теоретический интерес и окажутся значимыми для ювенологии и геронтологии. В этом случае **бессмертническая парадигма в религиозных и научном вариантах оказывается ненужной**, и люди могут направлять усилия интеллекта, колоссальные ресурсы и средства на создание условий для прохождения полного круга жизнедеятельности личности. Получит практическое значение программа обеспечения в ближайшие десятилетия долгой, до 90–140 лет жизни сотен миллионов людей. Такие программы могут разрабатывать и реализовывать отдельные страны и объединения разных государств. При этом, что немаловажно, на практическое бессмертие и земное воскрешение миллиардов жителей не потребуется значительных капиталовложений и ресурсов, которые Земля не сможет, в силу своей ограниченности, предоставить мировому сообществу.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Толстой Л.Н. Так что же нам делать? (Отдельные главы) // Что такое искусство? М., 1985.

2. Мечников И.И. Этюды оптимизма. М., 1988; Он же // Акад. собр. соч. Т. 12. М., 1956.

3. Толстой Л.Н. Исповедь // Исповедь. В чём моя вера? Л., 1991; Он же: Так что же нам делать? ; Что такое искусство? // Что такое искусство? М., 1985; Он же: Наука и искусство- http://marsexx.narod.ru/tolstoy/tolstovsky-listok-11-3.html; Он же: О науке и искусстве- /http://feb-web.ru/feb/tolstoy/critics/t37/t372050-.htm / Автор данной работы не имел возможности ссылаться на большинство печатных религиозно–философских произведений писателя, включённых в остающиеся редкими издания его сочинений (например, акад. юб. изд.: Л.Н. Толстой. Полн. собр. соч.: В 90 т. (Юбилейное). М.–Л.: ГИЗ–Гослитиздат, 1928–1964). В этих случаях использовались работы, опубликованные в Интернете, что не позволяет указывать страницы текстов, на которые делаются ссылки в статье.

4. Толстой Л.Н. Наука и искусство - http://marsexx.narod.ru/tolstoy/tolstovsky-listok-11-3.html

5. Толстой Л.Н. О науке. (Ответ крестьянину) // Педагогические сочинения. М., 1989. Там же. С. 464: «…исследования так называемых естественных наук о происхождении миров или органической жизни, или о расстояниях и величине миров, или о жизни микроскопических организмов и т.п., исследования эти не могут иметь никакого значения для серьезного, мыслящего человека, так как составляют только праздную игру ума, и потому ни в каком случае не могут быть признаваемы науками».

6. Толстой Л.Н. Христианское учение. – http://az.lib.ru/t/tolstoj_lew_nikolaewich/text_ 0475.shtml

7. Мечников И.И Закон жизни. По поводу некоторых произведений гр. Л. Толстого // Сорок лет искания рационального мировоззрения. Акад. собр. соч. Т. 13. М., 1954.

8. Толстой Л.Н. Дневники. 1847-1894 Записи за 4 и 7 июля 1854 г. // Собр. соч.. В 22-х томах. М., 1985. Т. 21. Там же. С. 126: «…есть вещи, которые я люблю больше добра,— славу. Я так честолюбив и так мало чувство это было удовлетворено, что часто, боюсь, я могу выбрать между славой и добродетелью первую, ежели бы мне пришлось выбирать из них. Да, я нескромен; оттого-то я горд в самом себе, а стыдлив и робок в свете».

9. Толстой Л.Н. О жизни - http://www.rvb.ru/tolstoy/01text/vol_17_18/vol_17 /01text/ 0349.htm /. Согласно взглядам Толстого, «В самом себе сознание показывает человеку, что сущность его жизни есть желание блага всему существующему, есть нечто необъяснимое и не выразимое словами и вместе с тем самое близкое и понятное человеку» [6] . «Бог, по христианскому вероучению, есть и та сущность жизни, которую человек сознает в себе и познает во всем мире как желание блага; и вместе с тем и та причина, по которой сущность эта заключена в условия отдельной телесной жизни» [Там же]. Закон жизни, или ? закон любви, «… прост и ясен, — всякий человек, когда войдет в разум, сознает его в своем сердце. И потому, если бы не было ложных учений, все люди держались бы этого закона и на земле было бы Царство Небесное» [Толстой Л.Н. Путь жизни. М., 93 С. 13].

10 Толстой Л.Н. В чём моя вера? Гл. X. // Исповедь. В чём моя вера? Л.,1991; Он же: Христианское учение. – http://az.lib.ru/t/tolstoj_lew_nikolaewich/text_ 0475.shtml; Он же: Так что же нам делать?; Что такое искусство? // Что такое искусство? М., 1985; Он же: О науке (Ответ крестьянину) // Педагогические сочинения. М., 1989.

11. Мечников И.И. Закон жизни // Сорок лет искания рационального мировоззрения. Акад. собр. соч. Т. 13; Приведённая ссылка дополняется суждениями о том, что человек примыкает «…не столько к взрослым обезьянам, сколько к неравномерно развитым их зародышам. С точки зрения чисто естественноисторической человека можно бы было признать за обезьяньего «урода» с непомерно развитым мозгом, лицом и кистями рук.

Не обнаруживая следов равномерного развития всех систем органов, человеческая природа не представляет нам и достаточной гармонии с нашими стремлениями и требованиями от нее» [Там же. С. 141].

12. Интересны приводимые учёным данные: «Не только ступни и нижние конечности вообще, но и весь организм человека переполнен органами, которые хотя и могут еще действовать, тем не менее клонятся к явному упадку, а также — и притом в еще большей степени — органами уже совершенно заглохшими, так называемыми остаточными или рудиментарными». Известный анатом Видерсгейм собрал в очень интересном очерке*(* Ссылка Мечникова в цитируемом издании: Акад. собр. соч. Т. 13. М. 1954., на С. 141: Der Bau des Menschen. Freiburg, 1887) все данные, относящиеся к этому предмету. Из приложенного им перечня оказывается, что на девять органов, представляющих у человека явные следы прогрессивного развития (головной мозг, мускулы рук и лица, седалищные мышцы, расширение крестца и входа в таз, а также лопаток), приходится двенадцать органов, идущих к упадку…Тут мы находим остатки и хвоста с его мускулами, и несколько лишних пар ребер, а также ушных и затылочных мышц и нервов, червеобразный отросток слепой кишки, зубы мудрости и придаточные зубы, остатки шерсти и пр. Одним словом, эти многочисленные органы ясно свидетельствуют, что в человеческом теле заключается остаток целого ряда чисто животных предков, некоторое наследие которых еще и теперь не окончательно угасло и дает

себя чувствовать в той или другой форме [7. С.140-141].

13. Лоренц К. Агрессия (Так называемое Зло); Восемь смертных грехов цивилизованного человечества // Вопросы философии, 1992. № 3: Он же: Агрессия (Так называемое Зло). М., 1994

14. Мечников И.И. Этюды о природе человека. Опыт оптимистической философии / / Акад. собр. соч. Т. 11. М., 1956 (Первые издания в 1903 г. – в Париже на французском и в переводе на русский язык в Москве). Учёный отметил роль дисгармоний в появлении представлений о душе: «…Величайший разлад человеческой природы заключается в патологической старости и невозможности дожить до инстинкта естественной смерти. Эта дисгармония послужила поводом к наивному и ложному представлению о бессмертии души, о воскресении тела, равно как и ко многим другим догматам, которые выдавались за истины, переданные откровением» [Там же // Акад. собр. соч. Т. 11. М., 1956. С. 228].

15. Игнатьев В.А. Душа как информационно-виртуальная реальность в земном, научно осуществимом, бессмертии человека // Известия СПбГЭТУ «ЛЭТИ». Серия «Гуманитарные науки». Спец. выпуск Междунар. конф. «Проблемы информатики: философия, науковедение, образование». – Санкт-Петербург, 2007; Он же: В поисках души и бессмертия. М., 2010.

16. Толстой Л.Н. Исповедь // Исповедь. В чём моя вера? Л., 1991.

17. Библия: Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. М., 1976. Все ссылки на Библию приводятся по этому изданию. При цитировании текстов из Библии даётся принятое в используемом издании сокращённое название книги; первая цифра показывает главу, последующие цифры – стихи (положения) текста. Напр.: (Быт. **1:**2 означает: Бытие. Глава 1, Стих 2).

18. Мечников И.И. День у Толстого в Ясной Поляне //Акад. собр. соч. Т. 13. М., 1954.

19. Мечников И.И. Миросозерцание и медицина // Акад. собр.соч. Т. 13. М., 1954.

20. Толстой Л.Н. Дневники 1895-1910 // Собр. соч. В 22-х т. Т. 22. М., 1995. Мысль о радостном деле умирания своеобразно выражена в нескольких записях. Так, 16 июля 1901г.: «Больше месяца не писал. Был тяжело болен с 27 июня, хотя и перед этим недели две было нехорошо. Болезнь была сплошной духовный праздник: и усиленная духовность, и спокойствие при приближении к смерти, и выражения любви со всех сторон...» [Там же. Т. 22. С. 137]. В записи от 18 января 1906: «Теперь я уже по годам своим естественно считаю себя близким к смерти, и забывать это уже не к чему, да и нельзя. Что же мне, старому, бессильному, делать? спрашивал я себя. И казалось, что нечего, ни на что сил нет. И нынче так ясно понял ясный и радостный ответ. Что делать? Уже показано, что умирать. В этом теперь, в этом и всегда оно было, мое дело. И надо сделать это дело как можно лучше: умирать и умереть хорошо. Дело перед тобой, прекрасное и неизбежное, а ты ищешь дела. Это мне было очень радостно. Начинаю привыкать смотреть на смерть, на умиранье не как на конец дела, а как на самое дело» [Там же. С. 210-211].

21. И.И. Мечников отметил, что Л.Н. Толстой многие свои переживания и мысли передал персонажам своих произведений, в частности, помещику Левину из «Анны Карениной». В одном из разговоров с мужиками Левина поразили, «ослепляя его своим светом», слова о Фоканыче (так назвал говоривший старика Платона), который «для души живёт. Бога помнит». Одни живут для нужды, «для брюха». Нужно же «Не для нужд своих жить, а для бога». Левин прозревает: ему открывается смысл жизни, смысл побуждений: «жить для бога, для души» [Толстой Л.Н. Анна Каренина //Собр. соч. в 14 томах. Т. 9. М., 1952. С. 380-382].

ДИПЛОМАТИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ МИД РОССИИ



УДК 81-119
ББК 80.9

СОВРЕМЕННЫЙ ПОЛИТИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ В СМИ: МЕДИАТЕКСТ И ДИСКУРСИВНАЯ ПРАКТИКА

Доктор филологических наук Е. В. Яковлева

В статье рассматривается соотношение объема актуальных для профессиональной сферы политической межкультурной коммуникации понятий «политический дискурс» и «дискурсивная практика». Политический портрет представлен в статье как медиатекст, отвечающий функциональным критериям дискурсивной практики политического дискурса и, как таковой, характеризующийся определенными структурирующими признаками. Статья адресуется широкому кругу лингвистов, специализирующихся в вопросах политической коммуникации в контексте решения задач политической лингвистики и медиалингвистики.

Ключевые слова
Политическая лингвистика, межкультурная коммуникация, медиалингвистика, медиатекст, текст СМИ, политический дискурс, дискурсивная практика, политический портрет, медиасфера

Выраженность новизны и актуальности – ингерентных характеристик любого академического исследования – все чаще оказывается в последнее время камнем преткновения при решении вопроса об изучении функциональных семантических особенностей медиатекстов-политических портретов как дискурсивной практики политического дискурса.

Понятно, что сегодня обращение к изучению тех или иных особенностей текстов СМИ политической тематической направленности обнаруживает необходимость широкого междисциплинарного подхода, при котором лингвистический анализ текстового материала может учитывать результаты исследований, проводимых в таких областях как, например, политическая лингвистика и межкультурная коммуникация, медиалингвистика и лингвосинергетика.

Так, в контексте политической лингвистики межкультурная коммуникация предстает политической коммуникацией, поскольку политическая лингвистика – это новая гуманитарная наука, занимающаяся изучением использования ресурсов языка как средства борьбы за политическую власть и манипуляции общественным сознанием [10. С. 3],

Очевидна связь политической лингви-

стики с другими лингвистическими направлениями, такими как социолингвистика, сферой интересов которой является исследование взаимодействия языка и общества, функциональная стилистика, в числе проблем которой оказывается исследование публицистического стиля языка и речи, риторика, занимающаяся вопросами выразительности и культуры речи, когнитивная лингвистика, лингвистика текста и многими другими.

Далее, сегодня можно говорить также и о том, что политическая лингвистика, например, мультидисциплинарна, поскольку она опирается на методологическую базу, разрабатываемую несколькими академическими направлениями исследования. Политическая лингвистика и антропоцентрична, так как точкой отсчета в ней является языковая личность, и функциональна, так как она ориентирована на изучение языка как живого и динамично развивающегося явления.

Понятно, что политическая коммуникация, как разновидность межкультурной коммуникации, оказывается предметом исследования политической лингвистики и понимается ею как речевая деятельность, направленная на вербализацию той или иной идеологической позиции, эмоциональное воздействие на аудиторию и побуждение ее к действиям в условиях множественности политических позиций и мнений и в интересах принятия определенных социально-политических решений.

Интересно также и то, что поскольку основная цель политической лингвистики – исследование многообразных взаимоотношений между языком, мышлением, коммуникацией, субъектами политической деятельности и политическим состоянием общества, создающими условия для выработки оптимальных стратегий и тактик политической деятельности, в центре внимания этого направления оказывается дискурсивный подход к изучению политических текстов.

Иными словами, каждый конкретный текст, являющийся фактором политической коммуникации с одной стороны и медиатекстом, то есть текстом СМИ с другой, рассматривается в контексте политической ситуации, в которой он создан, в его соотношении с другими текстами, с учетом целевых установок, политических взглядов и личностных качеств автора, специфики восприятия этого текста различными аудиториями и др.

При неослабевающем интересе к содержанию термина «дискурс» как ядерного для политической лингвистики, у исследователей вопроса нет единства мнений в этой области. Так, как указывает П. Серио [8. С. 26], во французской лингвистике термин «дискурс» может обозначать и речевую деятельность, и текст, и контекст, и высказывание в его взаимосвязях с коммуникативной ситуацией. По определению Т. ван Дейка, дискурс – это сложное единство языковой формы, значения и действия, которое соответствует понятию «коммуникативное событие» [4. С. 46]. А. П.Чудинов считает, что «…нет необходимости использовать термин «дискурс» для обозначения понятий, за которыми в лингвистике уже закрепились устойчивые названия. Едва ли есть смысл называть дискурсом контекст (как фрагмент текста), текст, нарратив (а также какое-либо иное объединение текстов) или речевую деятельность» [9. С. 40].

Следовательно, изучение текста политической тематики и его элементов в дискурсе – это прежде всего исследование степени воздействия на данный текст и на его восприятие адресатом разнообразных языковых, культурологических, социальных, экономических, политических, национальных и иных факторов.

Интересно также и то, что в семантическое пространство политического дискурса оказываются включенными элементы вербальной и невербальной знаковой систем, используемые в политической коммуникации.

Далее, с учетом того факта, что политический дискурс представляет собой сложное многомерное образование, составляющие элементы которого (речевые жанры, речевые акты, высказывания) образуют целую сеть множественных пересечений по ряду оснований, представляется возможным определять политический дискурс как совокупность прецедентных текстов, функционирующих в сфере политической деятельности, обнаруживающих жанровую разнородность и имеющих как вербальные, так и невербальные составляющие. При таком широком понимании политического дискурса в него могут быть включены любые речевые произведения, содержание которых относится к сфере политики.

Вот почему представляется актуальным всплеск интереса к осознанию функциональных особенностей материалов, составляющих англоязычную медиасферу «Политика».

В нижеследующем изложении позволю себе остановиться на особенностях лишь тех материалов медиасферы «Политика», которые могут быть объединены выраженностью в них жанрообразующей характеристики, позволяющей отнести эти материалы к категории медиатекст–политический портрет.

Итак, принимая, что текст как элемент медиасферы – это «объединенная смысловой связью последовательность знаковых единиц, основными свойствами которых является связность и цельность», которая обретает медийные свойства того или иного СМИ в условиях возрастания уровня массовой коммуникации [5. С. 6], нетрудно заметить, что материалы, обнаруживаемые на страницах печатных изданий, а также в специализированных Интернет-ресурсах, не просто предстают в пространственно-смысловом единстве текста и иконичесгого/графического изображения, но и образуют с этими элементами единое информационное целое.

Вряд ли будет преувеличением сказать, что синергийное взаимно дополняющее сращение видео- и аудиообразов, выявляемое материалами телетекстов и текстов интернет сайтов, дает возможность охарактеризовать современные медиатексты как тексты СМИ, сочетающие в себе вербальные и невербальные элементы, образующие единое целое и характеризующиеся структурной многоплановостью и способностью передавать значительный объем информации с помощью оптимального количества выразительных средств [1. С. 37].

Учитывая сюжетную разноплановость медиатекстов медиасферы «Политика», понятно, что медиатекст-политический портрет в сюжетном отношении строится на фактическом материале, затрагивающем личные и профессиональные стороны жизни конкретного политика. Однако медиатекст-политический портрет обращает на себя внимание той особенностью, что посредством последовательного и системного сочетания составляющих его вербальных и невербальных текстовых образов он способен формировать в лингвистическом сознании массовой аудитории определенное отношение к политическому деятелю, и таким образом оказываться причастным к созданию имиджа политика.

Медиатекст-политический портрет органично входит в семиотическое пространство политического дискурса на правах его дискурсивной практики. Что, в общем, не противоречит определению политического дискурса, предлагаемого, например, А. В. Барановым, согласно которому политический дискурс есть «совокупность дискурсивных практик, идентифицирующих участников политического дискурса как таковых или формирующих конкретную тематику политической коммуникации» [3. С. 110] Как было сказано выше, политический дискурс создается элементами вербальной и невербальной знаковых систем, используемых в политической коммуникации, а также за счет

тезауруса прецедентных высказываний и текстов, набора речевых действий и жанров, специфических для данного типа общения. Неудивительно, что в исследованиях последних лет можно встретить определение, согласно которому политический дискурс определяется широко, через установление связи между всеми текстами политической тематики и политикой как функциональным видом деятельности, а именно: «политический дискурс – это содержательно-тематическая общность текстов, коррелирующая с особой общественной практикой – политикой» [7. С. 4]. С другой стороны нередко высказывается другая точка зрения, согласно которой политический дискурс следует понимать достаточно узко как не выходящий «за пределы собственно сферы политики», то есть некий «дискурс политиков», образованный «правительственными обсуждениями, парламентскими дебатами, партийными программами и речами политиков» [6. С.77].

Говоря об особенностях языка политики как специального метаязыка, которому свойственны такие характеристики как, например, поликодовость, фантомность, смысловая неопределенность, обычно отмечают его доступность пониманию широкого круга пользователей данного языка, включающего не только тех, для кого он не является родным, но и тех, кто владеет им с достаточной степенью свободы в силу своей профессиональной принадлежности или в соответствии с особенностями своей социальной практики.

Именно эта множественность адресата и объясняет тот факт, что медиатекст политического дискурса адресуется не единичному реципиенту, а множественному, хотя его форма может имитировать личностное общение в силу стереотипизации содержания составляющих его высказываний. Вместе с тем, стереотипное содержание с необходимостью требует стандартизированной формы выражения, то есть оформленности высказываний, что, в свою очередь, стандартизирует дискурс и речевое поведение его участников в целом. И. С. Кашенкова, в частности, подчеркивает доступность языка политики для понимания» практически всеми членами языкового сообщества как следствие деспециализации политических терминов, в результате чего язык политики «оказывается лишенным свойства корпоративности, присущего любому спецязыку» [6. С.78]

Как было сказано выше, политический дискурс предстает как совокупность дискурсивных практик, идентифицирующих участников политического дискурса как таковых и определяющих характеристики тематики составляющих его текстов.

Все сказанное выше приводит нас к необходимости попытаться представить материал, объединяемый одним типом дискурса в стратифицированном виде.

Оказывается, что предметные медиасферы образуют области пересечения, в силу чего одна и та же текстовая форма может обнаруживать принадлежность более, чем к одной медиасфере, и способ представления того или иного содержания может оказываться результативным более, чем в одной предметной медиасфере.

Так, например, медиасферу «Политика» составляют несколько дискурсов разных уровней, каждый из которых может характеризоваться, как политический, поскольку в содержательном плане посвящен событиям и фактам политической жизни и деятельности политиков, партий, течений и др. Однако критерием разграничения разных видов политического дискурса является тематическая связанность нарратива каждого из них, и оказывается, что уровень дискурса медиасферы «Политика» представлен политическим дискурсом «Выборы», политическим дискурсом «Внешнеполитическая деятельность» и, например, политическим дискурсом «Экономические реформы».

Каждый конкретный дискурс-нарратив должен реализовываться в виде материалов, составляющих дискурсивную практику. Здесь под дискурсивной практикой мы понимаем тенденции в использовании близких по функции альтернативных языковых средств выражения определенного смысла. Дискурсивная практика может также восприниматься как коммуникативная стратегия или «вид направленного воздействия, имеющий целью влияние на поведение человека и его сознание в социокультурном и психологическом планах» [2. С. 5]. Применяемый в социологии, термин описывает деятельность людей с точки зрения их речевых практик. Именно дискурсивные практики, существующие внутри определенного уровня дискурса являются тем средством, с помощью которого продуцируется, воспринимается или интерпретируется текст и речь [10. С. 145]. Понятно, что в каждой дискурсивной практике, то есть в процессе производства и восприятия текста, различные уровни дискурсов используются индивидуальным образом.

Итак, если предположить, что мы рассматриваем нарратив «Выборы» как политический дискурс определенного уровня, то используемые в нем дискурсивные практики могут быть представлены, например, дискурсивной практикой «Выступление политика», дискурсивной практикой «Интервью с политиком» или дискурсивной практикой «Аналитическая статья, посвященная результатам выборов», или др.

Следующим уровнем, еще более конкретным, оказывается уровень текста, так что дискурсивная практика «Выступление политика» реализуется в нескольких разных текстовых формах. Сюда попадают выступление-приветствие, выступление-обращение, выступление-напутствие, выступление-благодарность и др.

Возникает правомерный и далеко не риторический вопрос, каково же место политического портрета как текстовой формы в ряду дискурсивных практик политического дискурса.

Оказывается, что медиатекст-политический портрет, понимаемый как текст, способный формировать имидж политика в сознании аудитории, – это сложное образование, состоящее из текстовых элементов (прецедентных высказываний, цитат, описаний внешности, указаний на действия или принятые решения, оценочных высказываний о политике), обнаруживаемых в различных текстах разной протяженности, объема и используемых разными дискурсивными практиками внутри политического дискурса одного уровня.

В том же, что касается собственно высказываний политика как части его более протяженных текстов публичных выступлений, политический портрет оказывается тем более успешным как дискурсивная практика, чем более полно текст речи политика удовлетворяет структурирующим принципам Ч. Морриса, а именно, публичности, группосоотнесенности, множественности адресации и ориентации на достижение консенсуса [8. С. 37-90].

Как представляется, изучение медиатекстов-политических портретов особенно актуально при обращении к англоязычному корпусу материала, как обеспечивающему возможность углубленного изучения языка и культуры широкому кругу специалистов в области политологии и внешнеполитической деятельности.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Агапкин Н. В. Лингвосинергетика как функциональный метод изучения политического дискурса // Язык и коммуникация в контексте культуры. – Рязань, 2009. – С. 37.

2. Баламакова А. В. Коммуникативно-прагматическая интерпретация интонации

вопросительного высказывания в устном юридическом дискурсе (на материале американского варианта английского языка): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Иваново, 2010. – С. 5.

3. Баранов А. В. Политический дискурс: прощание с ритуалом / А. В. Баранов // Человек. – 1997. – №6. – С. 108-118.

4. Ван Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация. – М.: Прогресс, 1989. – С. 46.

5. Добросклонская Т. Г. Теория и методы медиа лингвистики: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2000. – С. 6.

6. Кашенкова И. С. Прагматические особенности политического дискурса в международной сфере: лингводидактический аспект // Вестник Московского городского педагогического университета. – 2009. – № 2(4). – С. 75-80.

7. Молодыченко Е. Н. Создание образа врага как персуазивная стратегия американского политического дискурса: когнитивный и лингвопрагматический анализ (на материале публичных речей политических деятелей 1960-2008 гг.): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – СПб., 2010. – С. 4.

8. Моррис Ч. У. Основы теории знаков. Семиотика / Ч. У. Моррис. – М.: Радуга, 1983. – С. 37-90.

9. Серио П. Как читают тексты во Франции // Квадратура смысла: Французская школа анализа дискурса. – М.: ОАО ИГ «Прогресс», 2002. – С. 26.

10. Чудинов А. П. Политическая лингвистика: учеб. пособие. – М.: Флинта: Наука, 2006. – С. 3; С. 40.

11. Fairclough N. Political Discourse in the Media: An Analytical Framework // A. Bell & P. Garret (eds.) Approaches to Media Doscourse. – Oxford: Blackwell, 1998. – P. 145.

МОРДОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ ИМЕНИ М. Е. ЕВСЕВЬЕВА, г. САРАНСК

УДК 378.045
ББК 74.58
Педагогика

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ГУМАНИТАРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Доктор педагогических наук Т. И. Шукшина
Кандидат педагогических наук Т. В. Татьянина

Данная статья посвящена актуальной проблеме овладения преподавателем высшей школы профессиональной педагогической компетентностью. Авторы акцентируют внимание на содержательных и процессуальных аспектах применения гуманитарных технологий в разработанной и апробированной программе курсов повышения квалификации.

Ключевые слова
Профессиональная педагогическая компетентность, гуманитаризация образования, гуманитарные технологии

Значительные перемены по углублению инновационных процессов в высшем профессионально-педагогическом образовании, прежде всего, связаны с возрастающей ролью преподавателя как одной из центральных фигур успеха во все более сложных условиях развития научно-технического прогресса. Существующая закономерность поступательного усложнения требований к педагогу высшей школы способствует актуализации проблемы создания условий для развития его профессиональной компетентности.

Целесообразным в этом смысле является получивший заслуженное внимание и широкое распространение компетентностный подход в высшем профессионально-педагогическом образовании. «Компетентностный подход – это попытка построить образовательный процесс, обеспечивающий становление у человека собственной системы работы, компетентности и других характеристик образованности, которые нельзя «сложить» из набора знаний и умений» [3, с. 184-185].

Принципиальное отличие этого подхода от других в том, что деятельность преподавателя вуза должна быть направлена на использование возможностей своей учебной дисциплины для формирования у студентов надпредметных (социальных,

Работа проводилась за счет средств Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009 -2013 годы по теме: «Методология, теория и практика проектирования гуманитарных технологий в образовании» (проект № 02.740.11.0427).

коммуникативных, когнитивных, информационных) компетентностей. Следовательно, компетентностный подход выступает как определенная направленность мышления и деятельности педагога, предполагающая ориентированность учебного процесса в вузе не только на объем получаемой студентами информации, но и развитие способностей обучающихся проблематизировать (понимать и осмысливать ту реальную проблему, которая скрывается за очевидностью полученного знания, правовой нормы или представления о себе) усвоенное знание с тем, чтобы в дальнейшем решать реальные жизненные, познавательные или профессиональные задачи. По сути это и есть позиция культуропорождающей субъективности.

При таком подходе категория «компетентность» понимается как личностное качество человека, обладающее признаками инновационного обучения, ориентированное на формирование готовности личности к быстро наступающим переменам в обществе, к сложной жизненной реальности через развитие навыков оперативно вникать в проблему, способностей к творчеству, к разнообразным формам мышления, а также способности к сотрудничеству с другими людьми. Эффект взаимодействия обусловлен самой спецификой педагогической деятельности, связанной с работой в системе «человек – человек». Она предполагает наличие у преподавателя таких качеств как открытость людям, внимание к каждому в отдельности взятому человеку, деятельный интерес к нему, знание закономерностей, по которым развивается, формируется индивидуальность на разных этапах жизнедеятельности. Все это проявления гуманно-личностной ориентации как базового компонента структуры профессионально-педагогической компетентности, который выражается в таком специфическом профессиональном умении как «умение чувствовать человека» [2, с. 226].

В настоящее время современный вуз испытывает потребность в преподавателе, который не только владеет содержанием преподаваемой учебной дисциплины, но и осознает важность и значимость обладания умениями в области гуманитарных технологий, т. е. обращенности к человеку, процессам, системам и средам становления и развития личности в обществе. По справедливому замечанию В. И. Богословского, это обусловлено возрастающим статусом педагогики в социуме, что проявляется в становлении качественно нового этапа развития профессионального образования. Педагогические знания становятся востребованными у преподавателей непедагогических дисциплин, возникает потребность в выработке общепедагогической платформы деятельности вуза, развитии потребности обретения педагогического знания у профессионалов сферы «человек-человек» [6, с. 137].

Гуманитарные технологии входят в систему социальных технологий и проявляются в педагогически оправданном, щадящем влиянии на личность обучающегося, создавая условия для выстраивания диалоговых отношений участников педагогического процесса. Специфика гуманитарных технологий проявляется в необходимости использования совершенно особых, нематериальных элементов: знания, идеи, схемы, среда, человеческая психика, время, доверие, авторитет, ответственность и др. (В. В. Мацкевич, П. Г. Щедровицкий). Именно они становятся эффективным средством оказания мощного влияния на личность обучающегося, что должно находить отражение в наполнении содержания педагогического образования гуманистическими ценностями и создавать благоприятную ситуацию для переосмысления отношений в системе «преподаватель – студент».

Они находят отражение в проектировании содержания и организации образовательного процесса в вузе, где усилия участвующих в нем сторон направлены на

обеспечение процесса учения студента. Деятельность преподавателя при этом становится ориентированной не на себя, а на деятельность студента (ориентация содержания преподаваемого курса на имеющиеся знания и представления студентов, понимание цели студента в изучении данной дисциплины, выбор таких методов, которые в наибольшей степени будут обеспечивать процесс учения студента). Таким образом, позиция преподавателя становится принципиально иной – он не транслирует знания, а создает оптимальные учебные условия для того, чтобы студент имел возможность использовать и наращивать свой социально-педагогический опыт, что позволяет ему оперировать различными формами знания [1, с. 76-77].

Профессиональная деятельность педагога высшей школы представляет собой непрерывный процесс решения профессиональных задач. Их решение должно иметь ключевую (гуманно-личностную) направленность – «на деятельность, на субъект образования, на себя, на окружающий социум и мир в целом.

Гуманно-личностная направленность педагога высшей школы становится главным условием и ориентиром продуктивного взаимодействия с обучаемым, конкретизированного в содержании профессиональных задач: понимание и учет личностных структур, установление взаимодействия с различными субъектами образования, самообразование, выстраивание индивидуальной образовательной траектории студента. Действенным инструментом при этом являются гуманитарные технологии, использование которых способствует не только овладению знанием, но и творческой самореализации будущего учителя, вступающего в личностно-значимую коммуникацию с окружающими людьми и культурой: повышается ценность педагога в плане проявления не только профессиональных, но и общечеловеческих качеств.

Таковы целевые ориентиры проектирования и внедрения в образовательную практику путей и средств формирования профессиональной компетентности преподавателя высшей школы с использованием гуманитарных технологий. Они нашли отражение в разработанной в Мордовском государственном педагогическом институте им. М. Е. Евсевьева программе курсов повышения квалификации профессорско-преподавательского состава «Развитие профессиональной компетентности педагога высшей школы».

Содержание программы определялось конкретизацией занятий внутри основных модулей.

Первый модуль – *Тенденции и проблемы современного высшего профессионально-педагогического образования* – был направлен на формирование понимания основных направлений и задач модернизации современного российского высшего педагогического образования. В нем рассматривались варианты оптимизации структуры, изменения содержания и путей совершенствования профессиональной подготовки работников педагогических вузов в контексте основных тенденций образовательной политики России и мирового образовательного пространства.

Актуализация этого модуля определялась целями и задачами совершенствования высшего профессионально-педагогического образования и проектированием образовательного процесса в педагогическом вузе, что объясняется внутренними закономерностями развития высшего профессионально-педагогического образования в России, перспективными потребностями развития личности, общества и государства, необходимостью создания обновленной системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических работников высшей школы, отвечающих требованиям, предъявляемым обществом к компетентным педагогическим кадрам.

Второй модуль – *Теоретико-методологический* – включал обоснование целесообразности и инновационности применения компетентностного подхода как направления модернизации образования, раскрытие возможностей образовательно-воспитательного пространства современного педагогического вуза, создание и внедрение инновационных гуманитарных технологий в образовательный процесс подготовки конкурентоспособного учителя.

Реализация данного модуля способствовала созданию условий для обновления содержания программ по подготовке, переподготовке и повышению квалификации профессорско-преподавательского состава, овладению педагогическими работниками высшей школы профессиональными компетенциями.

Третий модуль – *Практико-ориентированный* – был нацелен на развитие умений отбора и внедрения в практику высшего профессионального образования современных педагогических технологий гуманитарной направленности, совершенствование системы практико-ориентированных способов деятельности преподавателя высшей школы на основе полученных и усвоенных теоретических знаний первых двух модулей.

Отличие конструирования занятий этого модуля заключалось в усилении практической направленности организуемых со слушателями занятий. Используемые гуманитарные технологии органично вписывались в активные формы обучения (тренинги, сюжетно-ролевые игры, мастер-класс и др.).

Многоплановые по содержанию занятия при однонаправленности мотивов деятельности обучающихся были нацелены на решение трех основных групп задач:

– *дать представление* слушателям курсов о современных тенденциях внедрения компетентностного подхода в систему российского образования: о теоретических основах организации процесса обучения в вузе, о технологиях формирования профессионально-педагогической компетентности студентов в рамках реализации ФГОС третьего поколения (проектирование образовательных программ, учебно-методических комплексов, разработка и использование системы зачётных единиц, правил аттестации обучающихся, современных принципов обеспечения качества образования и т. п.);

– *научить* начинающих преподавателей (основной контингент представляли молодые педагоги вуза, стаж которых не превышал 5 лет) структурировать программы учебных дисциплин по модульному принципу с выделением ключевых компетенций, приобретаемых обучающимися в процессе освоения отдельных модулей; разрабатывать (адаптировать) и применять в учебном процессе учебно-методические материалы (учебные пособия, методические рекомендации и указания, контрольно-оценочные материалы и т. д.) на основе компетентностного подхода и требований ФГОС третьего поколения; использовать инновационные технологии в организации учебного процесса в высшем профессионально-педагогическом образовательном учреждении (информационные технологии в обучении, рейтинговые и тестовые технологии аттестации обучающихся и др.); применять в преподавательской деятельности технологии профессионально-педагогического общения с целью достижения продуктивного контакта со студентами;

– *сформировать умения* слушателей курсов самостоятельно и квалифицированно разрабатывать и реализовывать учебные программы дисциплин, учебно-методические комплексы, отбирать дидактические материалы и находить эффективные способы их практического применения в процессе подготовки учебных заданий для студентов.

Результативность решения этих задач находила выражение в овладении слушателями курсов когнитивной, проектиро-

вочно-деятельностной, рефлесивно-аналитической компетенциями. Их формирование осуществлялось в рамках деятельностно-компетентностного подхода, при котором, процесс обучения приобретает новый смысл – он превращается в процесс учения/научения, а опыт деятельности приобретает статус дидактической единицы, дополняющей и делающей завершенным процесс «знания – умения – навыки – опыт деятельности [4, с. 90].

Процесс обучения выстраивался в соответствии с принципами:

– профессионально-деятельностным, предполагающим наращивание слушателями знаний, овладение способами деятельности, обретение опыта педагогического общения с целью постоянного самосовершенствования и саморазвития;

– личностно-направленным, ориентирующим преподавателя вуза на адекватное приспособление к среде за счет своих собственных резервов и внутренних ресурсов;

– организационно-технологическим, предусматривающим такое выстраивание образовательного процесса, которое позволяло бы находить и реализовывать в развивающей среде вуза определяющие механизмы становления профессиональной компетентности;

– перспективно-результативным, определяющим направления дальнейшего личностно-профессионального и карьерного роста.

Обретение слушателями курсов ценностно-смыслового понимания педагогической составляющей в профессиональной деятельности становилось главной задачей каждого занятия. С этой целью преподавателями курсов использовались технологии погружения в педагогическую действительность в лабораторных условиях, применялись такие формы работы, как сюжетно-ролевые и деловые игры, тренинги, игровые практикумы, педагогические мастерские и др. Все это позволяло приблизить теоретическую подготовку преподавателя к жизни, к естественным условиям работы в современном высшем образовательном учреждении.

Логика и тематика занятий определялась постановкой и решением задач дидактического и социально-психологического характера. Последние реализовывались при организации коллективно-групповой работы.

Так, самое первое занятие было организовано в форме педагогического практикума «Мое профессиональное кредо». Его целью явилось развитие способностей эффективного взаимодействия слушателей. Задачи создания благоприятных условий для знакомства участников курсов друг с другом, ознакомления с правилами и технологией работы группы решались в ходе выполнения разнообразных заданий: самопрезентации, участии в проблемной дискуссии, создании групповых мини-проектов на основе предложенных кейсов. Подобные задания способствовали не только усилению мотивации обучения слушателей, но и нацеливали на актуализацию и реализацию их творческого потенциала.

Его наращивание в ходе последующих занятий происходило за счет того, что обучающиеся в ходе предлагаемых заданий были поставлены в позицию активного созидателя, а не пассивного созерцателя. Так, слушатели курсов активно включались в деловую игру «Научные проекты в сфере современного высшего профессионально-педагогического образования», становились участниками «международного симпозиума» по проблеме методологии социально-гуманитарного знания и обучающего семинара по использованию современных образовательных технологий в профессиональной деятельности преподавателя вуза; разработчиками акмео- и карьерограмм, поэтапно-градуированных, компетентностно-ориентированных учебных зада-

ний для студентов в рамках преподаваемой учебной дисциплины; создателями проектов авторских курсов, тематических тренингов и мастер-классов и др.

Основными критериями освоения слушателями когнитивной, проектировочно-деятельностной и рефлесивно-аналитической компетенциями выступали следующие: «знаю», «умею», «могу обучить другого».

Результаты анкеты обратной связи показали положительную динамику овладения слушателями курсов профессионально-педагогической компетентностью, выражающуюся в «готовности и способности человека профессионально выполнять педагогические функции в соответствии с принятыми в обществе на настоящий момент образовательными нормативами и стандартами» [2, с. 225].

Более 70 % участников отмечают переход от «осознанной некомпетентности» (понимание несовершенства собственной деятельности, представление о направлениях увеличения продуктивности действий, желание повысить квалификацию) к «осознанной компетентности» (способность осознанно выстраивать профессиональную деятельность и достигать положительных результатов, умение адекватно оценивать результаты своей деятельности, понимание ее сильных и слабых сторон). 10% слушателей отмечают проявления в деятельности «неосознанной компетентности», как высшей формы мастерства, связывая его с выполнением профессиональных действий, основанных на творческой интуиции, использовании субъектного опыта, устойчивости продуктивных моделей поведения, в основе которых заложена смысловая направленность и способность к саморегуляции [5, с. 26-27].

Таким образом, развитие профессионально-педагогической компетентности преподавателя вуза в рамках курсов повышения квалификации оказывается эффективным при использовании гуманитарных технологий. Содержательное и процессуально-технологическое обеспечение процесса обучения слушателей направлено на осмысление, овладение и реализацию слушателями личностно-смысловой составляющей профессиональной компетентности, которая проявляется в качественно новых функциях профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы и характеризуется проявлением самостоятельности, интерактивностью, продуктивностью действий.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Еналеева Н. И. Проблематизация учебного материала в процессе овладения студентами когнитивной компетентностью / Н. И. Еналеева, Т. В. Татьянина // Всероссийская научно-практическая конференция «XXXXV Евсевьевские чтения» [материалы]: сб. науч. трудов; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2009. – С. 73-79.

2. Колесникова И. А. Педагогическая праксеология : учеб пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. – М.: «Академия», 2005. – 256 с.

3. Сериков В. В. Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Сериков. – М.: «Академия», 2008. – 256 с.

4. Татьянина Т. В. Реализация деятельностно-компетентностного подхода в условиях учебно-педагогической практики / Т. В. Татьянина // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 8. – С. 89-91.

5. Торп С., Клиффорд Дж. Коучинг: руководство для тренера и менеджера / С. Торп, Дж. Клиффорд. – СПб.: Питер, 2004. – С. 26-27.

6. Шукшина Т. И. Педагогическая олимпиада как гуманитарная технология формирования профессиональной компетентности / Т. И. Шукшина, Т. В. Татьянина // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 11. – С. 33-38.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА



ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.923
ББК 88.37+88.52

НАСТОЙЧИВОСТЬ КАК БАЗОВОЕ СВОЙСТВО ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

Доктор психологических наук Н. А. Фомина
В. С. Авдеев

В статье представлены результаты исследования настойчивости как важнейшего волевого свойства личности студентов, от уровня развития которого во многом зависит успешность их жизнедеятельности.

Ключевые слова
Студенты, спортсмены, настойчивость, системное свойство личности, динамический, эмоциональный, регуляторный, рефлексивно-оценочный, целевой, мотивационный, когнитивный, продуктивный компоненты

В современных социально-психологических условиях исследование личности, ее индивидуально-психологических характеристик, определяющих успешность, эффективность выполнения различных видов деятельности, является очень актуальным.

Известно, что в структуру личности входят мотивационно-потребностные образования, составляющие направленность личности, темперамент, общие и специальные способности и характер (Б. Г. Ананьев, Э. А. Голубева, Б. Ф. Ломов, Н. И. Рейнвальд, С. Л. Рубинштейн и др.). Анализ всех её структурных компонентов в единстве и взаимосвязях возможен на базе целостного подхода к изучению личности с позиций «интегральных переменных личности и индивидуальности», «основных свойств личности» и «целостно-функциональной модели их анализа». Теоретической основой этого подхода является концепция «наиболее общих оснований индивидуальности человека» (В. Д. Небылицын, 1976, Э. А. Голубева, 1983, А. И. Крупнов, 1983, 1984, 1985, 1986, Н. С. Лейтес, 1986, Русалов В. М., 1979 и др.), согласно которой из множества частных психофизиологических и психологических характеристик индивидуальности человека можно выделить наиболее обобщенные, интегральные переменные, которые вбирают в себя некоторую множественность частных индивидуальных признаков и характеристик. В качестве таких интегральных переменных выступают континиумы активности, направленности и саморегуляции. При этом общая психическая активность, по мнению Небылицына В. Д., понимается как группа «личностных качеств, обусловливающих внутреннюю потребность, тенденцию индивида к эффективному освоению внешней действительности, к самовыра-

жению относительно внешнего мира», которая может реализоваться либо в умственном, либо в двигательном (в том числе и речедвигательном), либо социальном (общение) плане». *Направленность* трактуется как системообразующий фактор, определяющий индивидуально-психологические и социально-психологические особенности личности (Э. А. Голубева, 1983, Б. Ф. Ломов, 1981, 1984, Н. И. Рейнвальд, 1987, В. В. Шорохова, 1980 и др.) и проявляющийся в темпераменте в характеристиках интроверсии-экстраверсии; в способностях – в интересах, склонностях, призваниях; в характере – в обобщенно-смысловых, мировоззренческих свойствах личности, в мотивах, идеалах, стремлениях, убеждениях и т. д.

Активность, направленность и саморегуляция пересекают различные психологические образования личности (темперамент, способности, характер, обобщенно-мировоззренческие и мотивационно-потребностные образования) и являются основанием для выделения системы базовых свойств личности. Каждая из этих интегральных переменных имеет полюс непроизвольных психофизиологических характеристик, тесно связанных с темпераментом и нейрофизиологическими особенностями индивида, и полюс произвольных социально-психологических, мотивационно-смысловых и обобщенно-мировоззренческих характеристик, детерминированных средовыми факторами и социальными отношениями. Например, континиум активности на психофизиологическом (темпераментном) уровне может быть охарактеризован такими базовыми свойствами личности, как активность-реактивность, а на характерологическом – инициативность, общительность, любознательность; континиум направленности может быть охарактеризован на психофизиологическом уровне свойствами – экстраверсия-интроверсия, на характерологическом – альтруизм-эгоцентризм, общительность, а континиум саморегуляции соответственно – произвольность-непроизвольность (экстернальность-интернальность) и настойчивость, ответственность и др. [Цит по 8. С. 23-29].

Одним из важнейших волевых свойств, характеризующих саморегуляцию личности, можно считать настойчивость, которая не только выполняет функцию регулятора упорной и длительной работы в разных сферах жизни и деятельности человека, но и играет значительную роль в становлении самой личности. От уровня развития настойчивости зависят успешность приобретения знаний, умственное и физическое развитие человека в целом, а также эффективность его деятельности (Конопкин О. А., 1980; Пономарева И. А., 1994; Барабаш О. Б., 1992; Будрейка Н. Н., 1996 и др.).

Особую значимость настойчивость приобретает для спортсменов. Спортивный результат, являясь плодом совместных усилий большого круга людей, причастных к его достижению, во многом определяется особенностями личности спортсмена. При этом первостепенное значение для успешной спортивной деятельности, связанной с предельными физическими нагрузками, имеют особенности волевой сферы спортсменов.

Максимально возможных спортивных результатов достигает спортсмен, наиболее подготовленный психологически, и прежде всего имеющий высокий уровень развития саморегуляции и волевых свойств. Полной самоотдачи и в конечном счете достижения поставленной цели в условиях жесточайшего соперничества можно ожидать лишь от спортсмена, обладающего максимальной выраженностью таких волевых свойств, как целеустремленность, сила воли, упорство, самообладание и, конечно же, настойчивость.

Настойчивость, по мнению Ильина Е. П., относится к собственно волевым свойствам, которые делятся на две группы: первая характеризует целеустремлен-

ность, длительность удержания побуждения, волевого усилия (терпеливость, упорство, настойчивость), вторая – самообладание (смелость, выдержку, решительность) Помимо собственно волевых выделяются морально-волевые качества: мужество, героизм, самоотверженность, принципиальность и др., связанные с нравственными причинами волевого поведения [2]. «Ни обыденная жизнь, ни история народов не представляют ни единого случая, где одна холодная, безличная воля могла бы совершить какой-нибудь нравственный подвиг. Рядом с ней всегда стоит, определяя ее, какой-нибудь нравственный мотив, в форме ли страстной мысли или чувства… Другими словами, безличной, холодной воли мы не знаем» [6. С. 181].

Однако, к сожалению, в настоящее время многие теоретические и практические вопросы формирования личности спортсменов, в том числе их волевых свойств, остаются недостаточно исследованными, несмотря на значительное повышение требований в современном спорте к личностным особенностям будущих чемпионов.

Нами проводится исследование особенностей настойчивости студентов различных вузов и специальностей.

Поскольку одним из наиболее продуктивных подходов к исследованию различных психических явлений является системный подход, т.е. «рассмотрение психического в том множестве внешних и внутренних отношений, в которых оно существует как целостная система» [3. С. 88], анализ настойчивости как свойства личности осуществляется в рамках системно-функционального подхода А. И. Крупнова.

Согласно данному подходу, каждая черта личности понимается как целостная система мотивационно-смысловых (целевых, мотивационных, когнитивных, продуктивных) и инструментально-стилевых (динамических, эмоциональных, регуляторных, рефлексивно-оценочных) характеристик, находящихся в определенных взаимоотношениях между собой, свидетельствующих о сложной, многомерно-функциональной организации личностного свойства (А. И. Крупнов,1986, 1988, 1990), поэтому их «следует изучать в качестве системы, существующей как целое, где эти объекты не могут быть оторваны, изолированы друг от друга» [3. С. 11].

По мнению А. И. Крупнова, исходной клеточкой свойства и его анализа является стремление, которое имеет свою силу, интенсивность, способы и приемы реализации, т. е. динамические характеристики. Любое свойство всегда наполнено определенным смыслом. Содержание и качественные особенности свойства в значительной мере обусловливаются намерениями и мотивами, которые выполняют смысловую, побудительную и направляющую функции поведения человека, поэтому свойство должно быть оценено и со стороны направленности мотивации. Стремление по-разному осознается и осмысливается человеком, что составляет когнитивную сторону свойства, оно определенным образом переживается и регулируется субъектом (эмоциональный и регуляторный компоненты свойства). Кроме того, реализация стремления имеет промежуточный и конечный результаты [Цит. по 7. С. 20].

Настойчивость как система мотивационно-смысловых и инструментально-стилевых характеристик, обеспечивающих длительность удержания субъектом цели, преодоление препятствий на пути к ней, подчинение своего поведения достижению намеченной цели и доведение начатого дела до конца рассматривалась О. Б. Барабаш (1992), А. И. Пономаревой (1994), Н. Н. Будрейкой (1996), Меньшениной Е. В. (1999), Е. Н. Полянской (2008), Т. О. Соковой (1999), Н. А. Фоминой (2002) и др.

В данной статье представлены некоторые результаты сравнительного анализа особенностей настойчивости 65 студентов, обучающихся на факультете физической культуры и спорта РГУ имени С. А. Есенина (условно «спортсменов») и 77 студентов факультета промышленного и гражданского строительства Рязанского филиала Московского государственного открытого университета (условно «не спортсменов»).

Мы предположили, что настойчивость студентов факультета физической культуры и спорта, большинство из которых активно занимались и (или) занимаются спортивной деятельностью, более высока, чем у студентов других факультетов, поскольку, с одной стороны, без нее невозможно достижение высоких спортивных результатов, а с другой, – она формируется в самой этой деятельности.

Для диагностики особенностей настойчивости был использован «Бланковый тест» А. И. Крупнова, дающий количественную и качественную оценку целевого, мотивационного, когнитивного, продуктивного, динамического, эмоционального, регуляторного и рефлексивно-оценочного компонентов данного свойства как системного образования.

Целевой компонент настойчивости диагностировался на основании выраженности личностно-значимых (желания найти хорошую и интересную работу, обрести самостоятельность и независимость, достичь материального благополучия и т.п.) и общественно-значимых (стремления стать квалифицированным специалистом, спортсменом, тренером и т. п.) установок и целей на осуществление настойчивого поведения, а мотивационный - по социоцентричности (доминированию побуждений, связанных с чувством долга и необходимостью выполнения порученных дел, освоением новых видов деятельности для коллектива и т.п.) или эгоцентричности (преобладанию побуждений, связанных с желанием проявить свои возможности и способности, развить у себя упорство и волю, быть более требовательным к самому себе и т. п.).

Когнитивный компонент настойчивости измерялся по осмысленности – ее глубокому научному пониманию, выделению существенных признаков или простой осведомленности – поверхностному представлению об этом свойстве.

Продуктивные составляющие оценивались по сфере приложения настойчивости в предметной сфере (успех в учебе, работе, спорте, освоении специальности, решении задач, поставленных группой и т.п.) или субъектной (завершение большинства своих дел, быстрое продвижение к цели, улучшение личного благополучия, успех в самореализации и т. п.), а динамические – по эргичности, о которой свидетельствовали доведение начатого дела до конца, постоянное стремление к достижению цели, упорство в преодолении трудностей и т. п., или аэргичности – неустойчивости в проявлениях настойчивости, частому отказу от ранее запланированного, переносу дел «на потом», частому отвлечению на посторонние дела и т.п.

Эмоциональные характеристики выражались в стеничности (радости при начинании своего дела, предвосхищении его положительного исхода, спокойствии в случае неудачи и т.п.) и астеничности (неуверенности в начале дела, предчувствии неудачи, тревожности, разочаровании, упадке сил в случае неудачи и т. п.), а регуляторные – по интернальности – желанию, намерениям и умениям человека всего добиться самому, своей работой, трудом; стремлению всегда и во всем быть настойчивым, не надеяться на обстоятельства и других людей и т.п. или экстернальности - поведению, при котором человек не берет на себя ответственность за свои действия, не верит в свои силы, считает, что вся жизнь предопределена судьбой и никакая настойчивость не может ее изме-

нить.

Рефлексивно-оценочный компонент фиксировал осознание наличия операциональных трудностей в осуществлении настойчивого поведения, т. е. не сформированности волевых привычек и навыков, неумения планировать и распределять время и т. д., или эмоционально-личностных трудностей, связанных с низкой самооценкой, тревожностью, неуверенностью в себе и т. п.

Общественно значимые цели, социоцентричность, осмысленность, предметность, энергичность, стеничность, интернальность настойчивости, являясь «гармоническими» переменными, способствуют ее формированию и развитию, а «агармонические» личностно значимые цели, эгоцентричность, осведомленность, субъектность, аэнергичность, астеничность, экстернальность), напротив, затрудняют этот процесс.

Результаты исследования показали, что в *содержательно-смысловом аспекте* настойчивости студентов обоих сравниваемых групп наиболее выражены агармонические переменные целевого (личностно значимые цели), мотивационного (эгоцентричность) и продуктивного (адаптивность) компонентов и только в когнитивном компоненте доминирует гармоническая переменная – осмысленность. А *инструментально-стилевой аспект* этого важнейшего свойства их личности представлен, напротив, гармоническими динамическими (эргичностью), эмоциональными (стеничностью) и регуляторными (интернальностью) характеристиками. Кроме того, у студентов – «не спортсменов» в рефлексивно-оценочном компоненте операциональные трудности более выражены, чем эмоционально-личностные (значимость различий подтверждена с помощью t-критерия Стьюдента) (см. табл. 1, 2).

Таблица 1

Особенности настойчивости студентов - «спортсменов»

	Компоненты и переменные															
	Целевой		Мотивационный		Когнитивный		Продуктивный		Динамический		Эмоциональный		Регуляторный		Рефлекс.-оценочн	
	Общественные цели	Личные цели	Социоцентричность	Эгоцентричность	Осмысленность	Осведомленность	Продуктивность	Адаптивность	Эргичность	Аэргичность	Стеничность	Астеничность	Интернальность	Экстернальность	Операц. труд.ности	Эмоц. личностные трудности
Среднее значение	32,6	37,7	34,9	38,07	33,9	22,3	31,7	36,5	31,6	18,75	33,4	27,3	29,9	20,7	12,8	11,4
t-критерий	-3,099		-2,006		6,125		-3,182		7,642		3,762		6,345		0,716	
Значимость различий /p/	**0,002**		**0,05**		**0,000**		**0,002**		**0,000**		**0,000**		**0,000**		-	

Примечание: прочерк означает отсутствие значимых различий

Это свидетельствует о том, что и студенты - «спортсмены», и студенты технического факультета, осознавая значимость этого качества для развития, совершен-

ствования своей личности, становления профессиональных компетенций, необходимость проявления упорства в достижении намеченного и постоянства устремлений, чаще всего проявляют настойчивость в достижении поставленных целей, доводят начатое дело до конца, постоянно стремятся к достижению цели, к преодолению трудностей. Этому способствует внутренняя, интернальная регуляция настойчивого поведения, т. е. желание и умение самостоятельно добиваться успехов, стремление не надеяться на других и не приписывать ответственность за неудачи внешним обстоятельствам, а также переживание стенических эмоций радости при начинании своего дела и предвосхищении его положительного исхода, спокойствия, отсутствие нервозности и волнений в случае неудачи и т. д.

Таблица 2

Особенности настойчивости студентов - «не спортсменов»

	Компоненты и переменные															
	Целевой		Мотивационный		Когнитивный		Продуктивный		Динамический		Эмоциональный		Регулятор ный		Рефлекс.-оценочн.	
	Общественные цели	Личные цели	Сциоцентричность	Эгоцентричность	Осмысленность	Осведомленность	Продуктивность	Адаптивность	Эргичность	Аэргичность	Стеничность	Астеничность	Интернальность	Экстернальность	Операц. труд.ности	Эмоц. личностные трудности
Среднее значение	33,5	37	32,6	36,6	36,5	23,6	31,7	35,7	30,5	23,3	35,5	27,8	31,1	21,6	19,6	15,7
t-критерий	-3,077		-3,214		7,918		-3,471		4,568		6,318		7,016		2,127	
Значимость различий /p/	**0,002**		**0,002**		**0,000**		**0,001**		**0,000**		**0,000**		**0,000**		**0,035**	

Вместе с тем формированию их настойчивости препятствуют преобладание личностно-значимых целей, побуждений, связанных с собственными эгоцентрическими мотивами, ориентация преимущественно на собственные желания быстрого продвижения к цели, улучшения личного благополучия, успеха в самореализации и т. п.

Сравнительный анализ выраженности переменных различных компонентов настойчивости у студентов двух групп показал наличие значимых различий в степени осмысленности, аэргичности, количестве операциональных и личностных трудностей при проявлении ими настойчивого поведения (см. табл. 3).

Студенты технического факультета все же чаще, чем студенты-«спортсмены», отказываются от ранее запланированного, не доводят дела до конца, откладывая их «на потом», несмотря на то, что отличаются большей осмысленностью этого свойства, его основных признаков, осознанием необходимости проявления настойчивости. Возможно, здесь сказываются трудности различного рода (и операциональные, связанные с отсутствием навыков и опыта реализации настойчивого поведения, и эмоционально-личностные проблемы, обусловленные чувствами тревожности и страха), которых у них

Таблица 3

Особенности настойчивости студентов двух групп

Группы	Компоненты и переменные															
	Целевой		Мотивационный		Когнитивный		Продуктивный		Динамический		Эмоциональный		Регулятор ный		Рефлексивно-оценочный	
	Общественные цели	Личные цели	Социоцентричность	Эгоцентричность	Осмысленность	Осведомленность	Продуктивность	Адаптивность	Эргичность	Аэргичность	Стеничность	Астеничность	Интернальность	Экстернальность	Операц. труд.ности	Эмоц. личностные трудности
Спорт смены	32,6	37,7	34,9	38,07	33,9	22,3	31,7	36,5	31,6	18,75	33,4	27,3	29,9	20,7	12,8	11,45
Не спорт-смены	333,51	37	32,6	36,6	36,5	23,6	31,7	35,7	30,47	23,3	35,5	27,8	31,1	21,6	19,6	15,7
t-критерий	0,66	-0,5	-1,59	-1,08	1,83	0,64	-0,03	-0,64	-0,81	2,554	1,581	0,36	0,94	0,63	3,85	2,14
Уровень Значимости различий/p/	-	-	-	-	**0,069**	-	-	-	-	**0,012**	-	-	-	-	**0,000**	**0,034**

Примечание: прочерк означает отсутствие значимых различий

значительно больше, чем у студентов-«спортсменов», у которых есть четкая цель (например, выполнить спортивный разряд), добиться которой можно лишь только четко, планомерно и настойчиво следуя по намеченным ориентирам.

Таким образом, для развития настойчивости как свойства личности всех студентов можно рекомендовать повышать социоцентрическую направленность мотивации при снижении эгоцентрических целей и потребностей, чаще реализовывать настойчивое поведение в общественно значимой предметной сфере, а студентам-«не спортсменам» – формировать навыки такого поведения, повышать чувство уверенности в своих силах, избавляясь от страхов и волнений.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Забродин Ю. М., Лебедев А. Н. Психофизиология и психофизика. – М.: Наука, 1977.

2. Ильин Е. П. Психология воли. – СПб.: Питер, 2000. – С. 45-76.

3. Крупнов А. И. Диагностика свойств личности и индивидуальности. – М., 1993. – 77 с.

4. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.

5. Селиванов В. И., Гаврилина С. А. Взаимосвязь воли и самоконтроля в учебной деятельности студентов // Психол. журн. – 1991. – Т. 12. – № 5. – С. 44-50.

6. Сеченов И. М. Избранные произведения. – Москва, 1953.

7. Фомина Н. А. Индивидуально-типические особенности свойств личности и их проявления в речи: Автореф. дис…. д-ра психол. наук. – М., 2002.

8. Фомина Н. А.Свойства личности и особенности речевой деятельности. – Рязань: Узорочье, 2002. – 412 с.

УДК 159.922.763
ББК 88.834

ПСИХОЛОГИЯ

ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ ИНСТРУМЕНТАЛЬНО-СТИЛЕВЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ОТВЕТСТВЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

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

В статье представлены гендерные особенности динамических, эмоциональных, регулятивных и рефлексивно-оценочных характеристик ответственности дезадаптированных подростков, проявляющих девиации в поведении. Дан сравнительный анализ психологической структуры ответственности мальчиков и девочек подросткового возраста с девиациями.

Ключевые слова
Подростки, девиантное поведение, гендерные различия, ответственность, системно-функциональный подход, инструментально-стилевой аспект свойства, психологическая структура

Как известно, формирование личности в целом, ее волевых свойств, к которым относится и ответственность, происходит в течение всей жизни человека, однако особое значение имеет подростковый возраст, который принято считать особым периодом психического развития личности, этапом формирования психологической зрелости как сознательной регуляции собственного поведения. В этом возрасте появляются резкие, качественные изменения, затрагивающие все стороны развития личности, но самым главным является то, что человек выходит на качественно новую социальную позицию, у него формируется сознательное отношение к обществу и себе как его члену [6]. У подростков появляется чувство взрослости как потребность быть признанными и принятыми в мире взрослых, для чего они учатся следовать не собственным интересам, а необходимым требованиям окружающей действительности.

Но в этом возрасте часто возникают нарушения социальной адаптации личности, одним из проявлений которого является девиантное поведение подростков, рассматриваемое как устойчивая неприспособленность к влияниям окружения, результат неуспешного личностно-сценарного построения жизнедеятельности. Подростки чаще и легче, чем представители других возрастных групп, попадают под влияние асоциальных личностей, которые втягивают их в противоправную деятельность [1]. У подростков с девиантным поведением уровень волевой саморегуляции и самоконтроля значительно ниже, чем у социально – адаптированных подростков, у которых эти личностные характеристики основываются на усвоении ими социальных и нравственных норм. Стремление к удовольствиям зачас-

тую мешает подросткам с девиантным поведением адекватно оценить последствия их поступков, осознать значимость перспектив достижения социальных целей, которые доступны в будущем [4]. Для них характерны слабое развитие самодисциплины, низкая устойчивость к всевозможным неблагоприятным воздействиям, неумение преодолевать трудности; эмоциональная неустойчивость, склонность неадекватно реагировать на фрустрирующие обстоятельства, неумение найти продуктивный выход из психотравмирующей ситуации [2], эмоционально-волевая незрелость, которая выражается в несамостоятельности, повышенной внушаемости, стремлении к получению удовольствия от игровой деятельности, беспечность, незрелость чувства долга, ответственности, неумение подчинять свое поведение требованиям, неспособность сдерживать проявления чувств, волевого напряжения [5]. В связи с этим одним из важнейших требований, предъявляемых к личности подростков, является сознательный контроль импульсов, идущих от появлющихся влечений, что, в свою очередь, предполагает повышение требований к их воле, волевым свойствам, и прежде всего ответственности, которая, являясь обобщающей характеристикой волевого поведения, позволяет справляться с требованиями окружающей действительности, согласовывать эти требования с собственными желаниями.

Причем из-за разрушения семейного воспитания, семейных устоев, роста пьянства и наркомании, пропаганды вседозволенности средствами массовой информации среди подростков растет число как мальчиков, так и девочек, которые попадают под влияние асоциальных личностей, втягивающих их в противоправную деятельность, и проявляют девиации в поведении.

Особенностями личности мальчиков-подростков с отклоняющимся поведением являются двойственность мировоззренческих взглядов, неширокий кругозор, несамостоятельность в принятии решений при ярко выраженном стремлении к неформальному групповому общению и поведению. Они хотели бы быть умными, добрыми, честными и сильными людьми, но ничего не делают для того, чтобы стать такими. Их слова часто расходятся с делом: они употребляют различные психоактивные вещества, несмотря на то, что считают алкоголизм и наркоманию серьезной проблемой Для их поведения характерны показное шутовство, бравада, поиск предлогов для ссор и конфликтов, преследованием более слабых и младших по возрасту.

Девочки-подростки с отклоняющимся поведением часто оказываются втянутыми в асоциальные группировки из-за неуверенности в собственной женской привлекательности, которая требует постоянного подтверждения со стороны лиц противоположного пола. Желая предстать в более выгодном свете, не показать свою ущербность, они часто лгут, подавляют свою индивидуальность, чтобы быть принятыми в своей «микросреде», группе, попасть в которую они хотели бы. При этом они понимают свое социальное неблагополучие, восприимчивы и уязвимы. В силу несформированности личности и узости кругозора для них не являются значимыми ум, чувство собственного достоинства, порядочность, честность и т. п. [1]

В данной статье представлены гендерные особенности инструментально-стилевых (динамических, эмоциональных, регулятивных и рефлексивно-оценочных) характеристик ответственности 76 подростков) в возрасте 13-15 лет с девиантным поведением, среди которых 55 % составляют мальчики, 45 % – девочки. 83 % этих подростков были исключены из массовых школ за нарушения правил поведения, 66 % не успевали по различным предметам и были оставлены на повторное обучение (некоторые по несколько раз), 20 % состоят на учете в Комиссии по делам несовершеннолетних, 26 % имеют судимость.

В контексте многомерно-функциональ-

ного подхода А. И. Крупнова, в рамках которого было выполнено наше исследование, ответственность понимается как система устойчивых мотивационно-смысловых и инструментально-стилевых характеристик, обеспечивающих состояние готовности и стремление субъекта к ответственному поведению. С инструментально-стилевой стороны ответственность может быть охарактеризована как постоянство в стремлении к ответственному поведению или, напротив, неустойчивостью в проявлении ответственности (эргичность/аэргичность), по модальности эмоциональных переживаний (стеничность/астеничность), по типу саморегуляции проявлений ответственности (интернальность/экстернальность). Содержательно-смысловые характеристики различаются по направленности мотивации (социоцентричность/эгоцентричность), сфере приложения результата ответственных действий (предметная/субъектная сферы), степени осознанности ответственности (осмысленность/осведомленность) [3].

Итак, рассмотрим инструментально-стилевые характеристики ответственности мальчиков и девочек подросткового возраста, проявляющих девиации в поведении, к которым были отнесены динамические (разнообразие способов и приемов реализации ответственности), эмоциональные (переживания, связанные с реализацией ответственной деятельности), регулятивные (активность или пассивность саморегуляции) и рефлексивно-оценочные (трудности реализации) [3].

Как видно из таблицы 1, в инструментально-стилевом аспекте ответственности *мальчиков*, проявляющих девиации в поведении, доминируют агармонические переменные динамического и регуляторного компонентов, затрудняющие реализацию и развитие данного свойства.

Более выраженная по сравнению с эргичностью *аэргичность* позволяет сделать вывод о том, что они не стремятся и не готовы к выполнению серьезных и ответственных поручений или заданий, особенно если они не контролируются, не склонны доводить начатое дело до конца, проявляют необязательность, т. е. часто отказываются от заранее запланированного или обещанного, отступают перед трудностями, что может быть связано с отсутствием навыка целеполагания и осознания необходимости выполнения запланированного дела.

Формирование их ответственности затрудняется доминированием *экстернальной*

Таблица 1

Выраженность переменных различных компонентов инструментально-стилевого аспекта ответственности мальчиков с девиантным поведением

Компоненты	Динамический		Эмоциональный		Регуляторный		Рефлексивно-оценочный	
Переменные	Эргичность	Аэргичность	Стеничность	Астеничность	Интернальность	Экстернальность	Операциональные трудности	Эмоционально-личностные трудности
Средние значения	36,69	46,42	44,69	44,88	34,3	43,64	37	34,9
t критерий Стьюдента	**-3,498**		-0,113		**-4,229**		1,235	
P- уровень значимости различий	**0,01**		-		**0,001**		-	

Примечание: значимые различия выделены жирным шрифтом

регуляции, которая свидетельствует о том, что в большинстве случаев они не берут на себя ответственность за свои действия или соглашаются выполнять ответственное дело только при благоприятных для них обстоятельствах, чаще полагаясь на случай или везение или обвиняя в неудачах других людей. Они не желают и не умеют всего добиваться самостоятельно, своим трудом; не уверены в том, что все удачи и неудачи зависят только от их ответственного отношения к делу, поэтому и не стремятся самостоятельно, активно контролировать свое ответственное поведение.

Об этом говорят и трудности различного рода (как операциональные, связанные с недостатком навыков ответственного поведения, так и с эмоционально-личностными проблемами), которые они испытывают в одинаковой степени при реализации этого свойства.

Отсутствие значимых различий между переменными эмоционального компонента ответственности говорит о том, что при реализации ответственного поведения мальчики переживают как стенические эмоции радости, удовлетворения, чувство собственного достоинства от способности преодолеть препятствия, гордость при достижении цели, так и астенические эмоции беспокойства, тревоги, внутреннего напряжения и подавленного состояния в ходе реализации ответственной деятельности.

Из таблицы 2 видно, что д*евочкам-подросткам* с девиантным поведением, в отличие от мальчиков, свойственна эргичность ответственности, т. е. они склонны проявлять ответственное поведение, желают выполнять взятые на себя обязательства во что бы то ни стало, что способствует повышению их самооценки, приобретению ими авторитета среди товарищей. И это несмотря на то, что они испытывают недостаток навыков реализации этого важнейшего волевого свойства (количество операциональных трудностей значительно выше эмоционально-личностных).

При этом девочки-подростки, как и мальчики, не хотят всего добиваться самостоятельно, своим трудом, соглашаются выполнять ответственные дела только при благоприятных для этого обстоятельствах, в случае неудачи обвиняют других людей, хотя при проявлении ответственности переживают в равной степени и стенические эмоции удовлетворения, радости, гордости при достижении цели, и астенические, т. е. беспокойство, тревогу, внутреннее напряжение, неуверенность в

Таблица 2

Выраженность переменных различных компонентов инструментально-стилевого аспекта ответственности девочек с девиантным поведением

Компоненты	Динамический		Эмоциональный		Регуляторный		Рефлексивно-оценочный	
Переменные	Эргичность	Аэргичность	Стеничность	Астеничность	Интернальность	Экстернальность	Операциональные трудности	Эмоционально-личностные трудности
Средние значения	44,73	37,79	50,35	49,88	44,91	47,88	39,38	35,38
t критерий Стьюдента	**2,777**		0,293		**-1,844**		**1,987**	
Р- уровень значимости различий	**0,01**		-		**0,1**		**0,1**	

Примечание: значимые различия выделены жирным шрифтом

себе, в собственных силах, страх наказания за невыполнение порученного дела (показатели выраженности экстернальности статистически значимо отличаются от показателей интернальности, в то время как различия между переменными эмоционального компонента отсутствуют).

Сравнительный анализ средних значений переменных различных компонентов инструментально-стилевого аспекта ответственности мальчиков и девочек с девиантным поведением позволил сделать также вывод о том, что у девочек по сравнению с мальчиками более выражены эргичность и интернальная регуляция данного свойства, свидетельствующие о том, что они чаще проявляют ответственность, при доверии со стороны окружающих готовы браться за выполнение ответственных поручений, хотя и склонны избегать ответственности в случаях, когда есть такая возможность, часто ссылаясь при этом на неблагоприятные обстоятельства, а у мальчиков обнаружены большая аэргичность (при меньшей эргичности), более низкие показатели внутренней саморегуляции, а также тенденция к меньшей выраженности эмоционального компонентов ответственности (см. табл. 3).

В *корреляционной структуре* ответственности *девочек* с девиантным поведением больше всего (6) связей с различными переменными образовала эргичность данного свойства, также достаточно тесно связанными с другими переменными (причем как внутри инструментально-стилевого аспекта, так и с содержательно-смысловыми характеристиками этого свойства) оказались интернальность, астеничность и аэргичность. Ядром корреляционной структуры инструментально-стилевого блока ответственности *мальчиков* является стеничность, связанная с астеничностью, экстернальностью, эргичностью и личностными трудностями.

Анализ *факторных структур* ответственности девочек и мальчиков подросткового возраста с девиантным поведением подтвердил наличие у них как общих, так и специфических особенностей. *У девочек* в «общественно-динамический» фактор ответственности вошли эргичность с наибольшим атомным весом, обе переменные регуляторного компонента и астеничность, в субъектный и аэргичный факторы – аэргичность. У *мальчиков* в первый, осмысленно-динамический фактор, как и у девочек, вошли эргичность с наибольшим атомным весом, стеничность и аэргичность (с отрицательным знаком), во вто-

Таблица 3

Сравнительный анализ выраженности переменных инструментально-стилевого аспекта ответственности девочек и мальчиков подросткового возраста с девиантным поведением

Компоненты	Динамический		Эмоциональный оценочный		Регуляторный		Рефлексивно-оценочный	
Переменные	Эргичность	Аэргичность	Стеничность	Астеничность	Интернальность	Экстернальность	Операциональные трудности	Эмоционально-Личностные трудности
Мальчики	36.69	**46.42**	44.69	44.88	34.3	43.64	37	34.9
Девочки	**44.73**	37.79	50.35	49.88	**44.91**	47.88	39.38	35.38
t критерий Стьюдента	-37.27	2.163	-0.3	0.525	-4.83	0.949	-1.249	0.111
Уровень значимости различий (P)	**0.001**	**0.05**	-	-	**0.001**	-	-	-

Примечание: значимые различия выделены жирным шрифтом

рой эмоционально-стилевой - обе переменные эмоционального компонента (причем стеничность с наибольшим весом), эмоционально-личностные трудности и экстернальность, в т*ретий* эгоцентричный - операциональные трудности при реализации ответственности.

Таким образом, у всех подростков с девиантным поведением (независимо от пола) недостаточна внутренняя, активная регуляция ответственности, присутствуют как удовлетворение и радость от проявления ответственного поведения, так и страх неудачи, ожидание наказания за недостаточно хорошее выполнение порученного дела, а также различного рода трудности, причем чаще связанные с недостаточным уровнем сформированности навыков ответственного поведения, чем эмоционально-личностные.

Вместе с тем результаты проведенного нами исследования позволяют сделать вывод о существовании гендерных различий в инструментально-стилевых характеристиках ответственности подростков с девиантным поведением: *девочки* чаще берут на себя ответственность, чувствуют необходимость выполнить данное им ранее обещание, стремятся к выполнению обещаний, хотя и обладают недостаточно развитыми навыками ответственного поведения, в то время как *мальчики* чаще стремятся уклониться от поручений, необязательны в их выполнении, требуют постоянного контроля со стороны взрослых.

Вышеназванные гендерные особенности ответственности, наряду с индивидуальными и возрастными особенностями, необходимо учитывать в процессе организации учебно-воспитательной работы с подростками с девиантным поведением, которые чаще всего воспитываются в неблагоприятных социальных условиях, не имея перед глазами образца ответственного поведения в лице собственных родителей, в целях оптимизации их социально-психологической адаптации к условиям и требованиям современного общества.

Систематическая целенаправленная работа по развитию ответственности как важнейшего свойства их личности, в частности по повышению активной, произвольной саморегуляции, гармонизации эмоциональной сферы за счет снижения астенических эмоций, эмоциональной поддержки со стороны окружающих, выработке навыков ответственного позволит относительно легко справляться с общественными требованиями и нормами, а значит – не может избежать в будущем нарушений в поведении.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Башкатов И. П. Гендерные различия в личностных характеристиках несовершеннолетних осужденных // Девиантное поведение. Теоретические и прикладные аспекты работы с несовершеннолетними правонарушительницами. Сб. научных статей / Под ред. А. А. Романова, Т. В. Калашниковой. – Рязань: РГПУ, 2003. – 164 с.

2. Змановская Е. В. Девиантология. – М.: Академия, 2004. – 288с.

3. Крупнов А. И. Диагностика свойств личности и индивидуальности. – М.: РУДН, 1993. – 78 с.

4. Психология современного подростка / Под ред. Л. А. Ретуш. – СПб.: Речь, 2005. – 400 с.

5. Тимашев М. В. Изучение волевой сферы несовершеннолетних правонарушителей в условиях воспитательно-трудовой колонии // Психологическое изучение трудновоспитуемых школьников и несовершеннолетних правонарушителей. Тезисы докладов II Всесоюзной конференции, 27-29 июня 1973 г. – М.: Изд-во Всесоюз. ин-та по изуч. причин и разраб. мер предупреждения преступности, 1973. – С. 150-152.

6. Фельдштейн Д. И. Психологические аспекты изучения современного подростка // Вопросы психологии. – 1983. – № 1. – С. 33-42.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 378
ББК 74.58

педагогика

ПРИВЛЕЧЕНИЕ РАБОТОДАТЕЛЕЙ К ПРОЦЕССУ ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ

Кандидат педагогических наук С. В. Булаева

Данная статья посвящена вопросам привлечения работодателей к системе подготовки студентов педагогических вузов для работы в школе в рамках инновационных направлений. В статье поднимаются вопросы необходимости курирования тьюторами молодых учителей в течение первых лет работы в среднем учебном заведении.

Ключевые слова
Компетенция, компетентность, профессиональная подготовка студентов, работодатель, тьютор, модератор

Существующая современная концепция обучения, связанная с концепцией ответственности студента и преподавателя за определение цели обучения, модификация поведения для успешной реализации поставленных задач, может быть дополнена привлечением еще одного субъекта образовательного процесса – работодателя, который заинтересован в грамотном высококвалифицированном специалисте, готовым к решению практических профессиональных задач, возникающих в повседневной практике работы, и, следовательно, также может выступать полноправным партнером процесса обучения студентов и принимать на себя определенную ответственность за результаты качественной профессиональной подготовки студентов.

Достижение результата возможно при условии, если «основным стратегическим ресурсом развития становятся люди, обладающие знаниями, их интеллектуальный капитал и растущая профессиональная компетенция кадров. Именно люди с их образованием, профессиональным опытом и квалификацией определяют возможности и границы необходимых перемен»[1. С. 85-86]. Для этого необходимо разработать модель обучения, которая поможет студентам почувствовать ответственность за свое образование, а также создаст ресурсы для личностного и профессионального роста.

Подчеркивая важность качественного высшего образования в современном мире, А. А. Селиванов с уверенностью заявляет: «Не нужно забывать, что инфор-

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

мация и теоретическое знание являются стратегическими ресурсами страны и, наряду с уровнем развития образования, во многом определяют ее суверенитет и национальную безопасность» [2. С. 144].

В большинстве случаев обновление образования связывают с новыми содержанием и инструментами обучения. Однако, как показывают результаты многочисленных исследований разработка новых учебных курсов, программ, хотя во многом и поддерживает преподавание на высоком уровне за счет обеспечения осведомленности преподавателей об открытиях в соответствующей области знаний, но не позволяет развить необходимые компетенции у студентов, обеспечивающие им готовность к реализации инноваций в школе.

К числу профессиональных задач, при решении которых необходимо знать или прогнозировать инновации в современной школе могут быть отнесены следующие :

1. Профессиональные задачи, связанные с социально-психологическим взаимодействием педагога с разными субъектами образования (ребенок, его родители, коллеги, администрация, социальные партнеры) и организаторской деятельностью (тьютор, модератор, консультант, партнер).

Например, к этой группе можно отнести профессиональные задачи, связанные с использованием различных форм и технологий взаимодействия с коллегами, администрацией, социальными партнерами для разработки программы развития образовательного учреждения, образовательной программы; сохранения преемственности между ступенями, организации методической работы и др.;

Решение профессиональных задач этой группы предполагает сформированность у студентов следующих умений:

· умение «слушать и слышать» сообщение и воспринимать информацию;

· умение анализировать каждую точку зрения;

· умение публично выступать с заранее подготовленным сообщением на профессиональную педагогическую тему;

· умение спонтанно выступать перед аудиторией;

· умение участвовать в педагогической дискуссии;

· умение организовать и провести профессиональную педагогическую дискуссию;

· умение убеждать другого;

· умение организовать общение других людей (школьников, коллег);

· умение предотвращать конфликты и эффективно их решать;

· умение обеспечить себе поддержку на каждом организационном уровне общения.

2. Выполнение профессиональных задач, связанных с решением педагогических ситуаций предполагает сформированность у студентов следующих умений:

· умение решать педагогические кейсы, в которых рассматриваются педагогические ситуации;

· умение выделять проблемы школы, класса, ребенка, и/или возможные направления развития/взаимодействия, формулировать задачи, предлагать способы их решения.

3. Профессиональные задачи, требующие умения создавать определенные ресурсные «продукты» (овеществленные или неовеществленные) на основе «продуктов» профессиональной деятельности, которые используются в современной педагогической практике для достижения педагогических целей. Это могут быть: программа, план, конспект, проект, методическая разработка и т. д.

4. Профессиональные задачи, связанные с умениями организовывать и использовать различные образовательные среды внутри ОУ (коммуникативную, правовую, информационную, языковую (родного и иностранного языка и др.) для развития учебной самостоятельности, проектирования индивидуального образовательного маршрута учащихся, организации компетентностного обучения, обучения в системе школа – вуз – производство; разви-

тия творческой, поисковой активности школьников и педагогов, презентации их достижений.

5. Профессиональные задачи, связанные с умениями организовать профессиональные сообщества внутри образовательного учреждения для реализации опытно-экспериментальной работы, сообщества детей и взрослых для овладения ребенком опытом межкультурного взаимодействия при решении им определенных задач (учебных, коммуникативных, социальных, бытовых и т. д.); умениями организовывать социальные пробы подростков.

6. Профессиональные задачи, связанные с выстраиванием индивидуального образовательного маршрута ученика, предполагают сформированность у студентов следующих умений:

- умения осуществлять педагогическую диагностику развития ребенка как личности и ученика, оценивать его индивидуальный опыт, который позволяет осваивать ребенку образовательную программу (учение, общение, творческая и социальная активность);

- умения анализировать систему взаимоотношений ребенка в классе, видеть динамику изменения этих взаимоотношений;

- умения диагностировать творческую и социальную активность ребенка, его учебную самостоятельность;

- умения отслеживать результативность (успешность) освоения ребенком учебного материала, выявлять его достижения и проблемы (затруднения).

Названные профессиональные задачи могут быть предложены к решению на занятиях по педагогике в режиме групповой работы. Также решение этих задач может проходить непосредственно во время практики студентов в образовательных учреждениях. Наполнение задач конкретным содержанием и заявка на конкретный «продукт» её решения может проходить с участием работодателей, которые вовлекаются в процесс подготовки студентов.

Опосредованное привлечение работодателей к процессу обучения в педагогических университетах посредством «погружения» студентов в реальные условия педагогической действительности призвано создать среду и приобрести опыт, которые помогут студентам не только открыть и добыть знания для самих себя, по и стать членами педагогического сообщества, осуществляющих открытия и предлагающих решения проблем развития образования.

Способы привлечения работодателей могут быть различными, но главная их задача – постоянное повышение продуктивности образования.

Эффективность способов участия работодателей в подготовке студентов к инновациям в образовании может быть определена по воздействию на учение и на личную профессиональную результативность каждого студента.

Очевидно, что эти способы должны быть направлены на решение профессиональных проблем, с которыми сталкиваются молодые учителя при участии в инновационной деятельности в школах.

По результатам опросов как работодателей, так и молодых педагогов, имеющих стаж работы в школе до 3 лет, наиболее распространенными профессиональными проблемами молодых учителей являются:

· недостаточный жизненный опыт решения проблем;

· недостаток практического опыта работы в школе с детьми;

· адаптация к условиям школы, особенностям педагогической деятельности;

· неадекватная самооценка;

· проблема выбора путей достижения стандарта образования, формирования ключевых компетентностей учащихся;

· недостаточная сформированность педагогической позиции, обеспечивающей реализацию индивидуальных образовательных маршрутов;

· недостаточный опыт участия и организации групповой работы;

· проблемы использования возможно-

стей образовательной среды и дополнительного образования в практике работы;

· недостаток опыта проведения и анализа различных диагностик и применения его результатов в практике работы;

· проблемы дисциплины и установления стиля общения с учащимися и руководства детским коллективом;

· незнание специфики контингента учащихся и их родителей;

· низкий авторитет среди более опытных коллег и администрации, что сказывается часто на установлении авторитета среди учащихся и их родителей;

· неспособность высказать и отстоять свое мнение в присутствии педагогического коллектива или авторитетного коллеги или руководителя;

· проблемы с организацией взаимодействия и взаимопонимания с коллегами в процессе командной проектной работы;

· проблемы, связанные с выбором учебной программы, учебника, педагогических технологий, методик педагогической диагностики;

· проблемы проведения педагогической рефлексии.

Перечисленные нами проблемы профессиональной подготовки студентов свидетельствуют о важности сохранения и воспроизводства гуманистических традиций отечественного и зарубежного образования. Л. П. Костикова отмечает, что «гуманизация образования предполагает утверждение общечеловеческих, социальных и личностных ценностей; отношение к обучаемому как субъекту деятельности; обеспечение взаимодействия людей разных национальностей и профессий; знание родного языка и культуры; овладение иностранными языками; сов-местное творчество» [3. С. 169]. Подготовку будущего учителя, на наш взгляд, действительно важно осуществлять на основе лучших традиций гуманистической педагогики. Диалогизм, открытость, сотрудничество, сотворчество выступают структурными составляющими инновационной педагогики современного вуза.

Рассматривая задачи профессиональной подготовки любого специалиста, Е. В. Воевода полагает, что мы должны говорить о формировании профессиональной идентичности на всех этапах образования, начиная с самых ранних этапов профессиональной подготовки: «Профессиональная идентичность – это осознание принадлежности, отождествление личности с представителями какой-либо профессии по тем или иным параметрам, которые вкупе образуют набор необходимых и достаточных дескрипторов соответствующей профессии» [4. С. 21]. Это означает, что профессиональные компетенции у студентов педагогических вузов необходимо формировать, начиная с первого года их обучения в вузе.

Очевидно, что осуществление профессиональной подготовки студентов в педагогических вузах к осуществлению инноваций в школах должно быть направлено на разрешение названных проблем, и результативность этого разрешения будет эффективнее, если работодатели будут привлекаться к процессу подготовки студентов.

В настоящее время работодатели все активнее идут на установление связей с вузами в поисках нужных им работников. Для решения вопросов качества профессионального образования, трудоустройства выпускников В. П. Делия считает необходимым в инновационной среде вуза создать систему педагогического обеспечения: «Она реализует формирование у выпускника высоких профессиональных качеств и социальных компетенций, способность к самоорганизации, самостоятельности в принятии решения в вопросе будущей деятельности, а также готовность к профессиональной и социальной мобильности, непрерывному обучению» [5. С. 161].

Анализ зарубежного опыта содействия профессиональному становлению будущего, а так же начинающего учителя показывает, что в странах, имеющих лучшие системы школьного образования по результатам международных исследований, например, таких как Финляндия, Корея, Куба,

Канада, высокие показатели качества школьного образования получены за счет развития потенциала своих преподавательских кадров. В этих странах разработаны государственные программы поддержки становления будущих и начинающих учителей. Эти программы опираются на результаты научных исследований таких специалистов как П. Хок, Л. Тикл, Г. К. Вонг, С. Виллани, Т. Бриттон, Л. Пейн, Д. Пимм, С. Рейзен, R. Ингерсолл, С. М. Джонсон, С. Бартелл, Х. Портнер, Б.Суини, и др. С другой стороны, содержание программ является практикоориентированным, поскольку в их разработке и реализации принимают активное участие директора школ, опытные практикующие учителя-профессионалы, педагогические сообщества школ. Они привносят в содержание программ конкретные профессиональные задачи, решение которых начинающими учителями под руководством опытных наставников способствует личностному и профессиональному росту будущего учителя, направлено на удовлетворение потребности конкретного школьного округа в нем, призвано прививать образовательную культуру выпускнику педагогического вуза.

Этот практический опыт зарубежных стран может представлять большой интерес не только для мирового педагогического сообщества, но и для России в направлении содействия профессиональному становлению будущего и начинающего учителя.

Возможными способами привлечения работодателей к процессу подготовки студентов к инновационной деятельности могут выступать следующие способы:

· выработка практических навыков во время производственной практики,

· организация наставничества,

· совместная работа студентов-практикантов и опытных учителей,

· решение педагогических профессиональных задач, выполнение проектов, исследований, проведение диагностик по заказам от работодателей для решения на практических, семинарских занятиях, педагогическом практикуме.

Объединение названных способов в единую программу подготовки студентов позволит сделать процесс профессионального становления будущего учителя целенаправленным, обеспеченным финансово и методически, позволяющим проводить оценку эффективности подготовки будущего педагога и работы начинающего учителя.

При разработке содержания программы необходимо придерживаться выполнения важного правила, которое в 2003 году сформулировал С. Файман-Немзер. Начинающие учителя – это будущие профессионалы, и они не должны выполнять те же виды работ, что и опытные учителя без поддержки со стороны соответствующих образовательных структур. Начинающему учителю необходимо время от трех до четырех лет, чтобы усвоить необходимые компетенции, и еще несколько лет, чтобы достичь профессионализма.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Булаева С. В. Подготовка студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности // Российский научный журнал. – 2010. – № 1 (14). – С. 85-90.

2. Селиванов А. А. Перспективы интеграции Российской высшей школы в мировое образовательное пространство в контексте геополитических реалий современности // Российский научный журнал. – 2010. – № 1 (14). – С. 142-148.

3. Костикова Л. П. Методологический анализ исследования лингвосоциокультурной компетентности как ключевого элемента поликультурного образования // Российский научный журнал. – 2010. – № 3 (16). – С. 165-172.

4. Воевода Е. В. Основные направления профессионально ориентированной языковой подготовки специалиста-международника: Монография. – М.: Изд-во МГОУ, 2009. – 141 с.

5. Делия В. П. Формирование и развитие инновационной образовательной среды гуманитарного вуза: Научное издание. – М.: ООО «ДЕ-ПО», 2008. – 484 с.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 378
ББК 74.58

педагогика

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МОДУЛЯ ДИСЦИПЛИН «ИНФОРМАТИКА И ИКТ» ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ОБРАЗОВАНИЕ» В РАМКАХ ДВУХУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Кандидат педагогических наук Н. В. Герова

В статье рассматривается необходимость введения модуля дисциплин «Информатика и ИКТ» в блок профессиональной подготовки учителей гуманитарных общеобразовательных дисциплин в ГОС ВПО третьего поколения. Определена информационная компетентность студента гуманитарного образовательного направления. Описана структура модуля дисциплин «Информатика и ИКТ».

Ключевые слова
Информатика, информационная компетентность, информационная культура, профессиональная подготовка

На современном этапе информатизации и глобальной коммуникации общества стремительное развитие вычислительной техники и средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) определяет развитие информатизации высшего профессионального образования. Вместе с тем, достижения научно-технического прогресса, современных технологий и накопленных научных знаний влекут за собой изменения в области информационной подготовки учителя гуманитарных общеобразовательных учебных дисциплин, организации и осуществления профессиональной деятельности с использованием методов информатики и средств ИКТ. В системе высшего профессионального образования современные методы информатики и средства ИКТ позволяют: совершенствовать методическую систему информационной подготовки студентов гуманитарных специальностей педагогического вуза; реализовывать возможности современных технологий информационного взаимодействия; разрабатывать новые подходы к решению профессиональных задач в области изучения и преподавания гуманитарных наук.

Очевидно, многим выпускникам вузов будут нужны навыки работы с компьютерами, использования различных средств ИКТ. Поэтому необходима систематизация учебного материала в целом, новая

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

прикладная ориентация курсов информатики для высшего гуманитарного образования, нужны новые методы, средства и формы обучения информатике. В связи с этим, видится необходимым выделить два основных направления развития курса информатики для гуманитарных специальностей в вузах: базовая и профессиональная информатика.

Целью совершенствования структуры дисциплины «Информатика и ИКТ» для учителей гуманитарных направлений в рамках двухуровневой системы образования на основе информационно-компетентностного подхода является разработка непрерывного курса информатики для гуманитарных специальностей педагогического вуза, обеспечивающего совершенствование методической системы профессиональной подготовки учителей гуманитарных общеобразовательных учебных дисциплин и направленного на: формирование информационной компетентности учителя гуманитарных предметов; всестороннее развитие личности будущего учителя гуманитарных общеобразовательных учебных дисциплин и его готовности осуществлять профессиональную деятельность с использованием современных методов информатики и средств ИКТ в условиях двухуровневого образования.

Главные задачи профессиональной подготовки специалистов гуманитарного профиля в системе высшего образования:

- удовлетворение потребностей бакалавров, магистров и специалистов гуманитарного направления в получении знаний и умений в области информатики и ИКТ;
- организация и проведение научных, исследовательских, экспериментальных и методических работ на базе инструментальных программных средств; инструментария технологии Multimedia, Virtual Reality и т.д.; телекоммуникационных и геоинформационных технологий в области проектирования авторских образовательных технологий и частных методик;
- научно-педагогическая экспертиза программных средств и систем учебного направления, телекоммуникационных проектов, методических рекомендаций по их применению в учебно-воспитательном процессе;
- на уровне неподготовленного пользователя обеспечить изучение различных способов применения средств современных ИКТ в профессиональной деятельности, общепринятых в современном информационном обществе;
- обеспечить доступное дополнительное послевузовское образование в области использования средств информатики и ИКТ в гуманитарных дисциплинах.

Подготовка студентов гуманитарного направления в педагогическом вузе в области информатики и применения ИКТ должна включать базовую и профессиональную составляющие.

Для реализации принципов базовой и профессиональной подготовки необходимо использовать принцип блочно-модульного построения программ обучения (См. Рис. 1)..

Формирование и развитие информационной культуры студента-гуманитария нужно связать с гибкостью мышления, четким виденьем проблемной ситуации и умением быстро разрешить её, способностью мыслить аналогиями, мгновенно активизировать в памяти нужную информацию. Высокий уровень профессиональной культуры специалиста характеризуется развитой способностью к решению профессиональных задач, т. е. развитым профессиональным мышлением и сознанием. Формировать информационную культуру значит показывать необходимость систематического самообразования и развивать те навыки и умения, которые для этого требуется.

Критериями информационной культуры студента-гуманитария можно считать:



Рис. 1. Содержательные линии предметной подготовки студентов гуманитарных специальностей в педагогическом вузе

- умение адекватно формулировать свою потребность в информации;
- эффективно осуществлять поиск нужной информации;
- перерабатывать информацию и создавать качественно новую;
- умение адекватно отбирать и оценивать информацию;
- способность к информационному общению;
- наличие компьютерной грамотности.

Концепция модернизации российского образования определяет основу подготовки будущего специалиста как формирование компетенций. Под компьютерной компетентностью будем понимать уровневое образование, характеризующее профессиональную подготовку учителя к использованию информационно-коммуникационных технологий на теоретическом, практическом и творческом уровне.

Информационная компетентность, как составная часть профессиональной компетентности учителя, определяет такие слагаемые его профессиональной деятельности, как:

- владение навыками работы с информацией, представленной в электронном виде;
- знание и умение использовать рациональные методы поиска и хранения информации в современных информационных массивах;
- умение представить информацию в Интернет;
- владение навыками организации и проведения уроков и внеклассных мероприятий с использованием телекоммуни-

кационных технологий;

- умение организовать самостоятельную работу учащихся посредством Интернет-технологий;

- владение навыками использования телекоммуникационных технологий по конкретному предмету, с учетом его специфики.

Таким образом, информационная компетентность учителя понимается как особый тип организации предметно-специальных знаний, позволяющих принимать эффективные решения в профессионально – педагогической деятельности.

При формировании информационной компетенции студента педагогического вуза должны использоваться преимущественно инновационные, активные методы обучения

На основе проанализированных программ обучения, учебных пособий, ГОС высшего профессионального образования

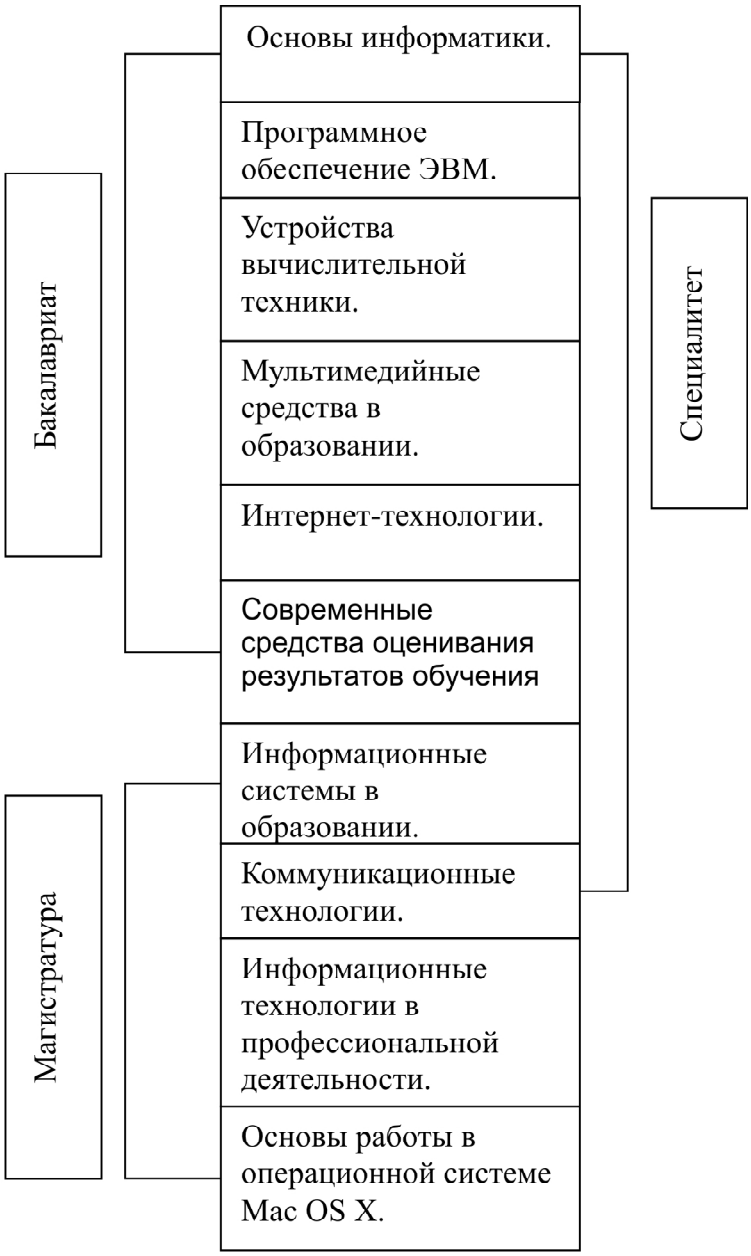


Рис. 2. Структура дисциплины «Информатика и ИКТ» для студентов гуманитарных педагогических специальностей

и современного состояния российского образования, нами был спроектирован курс информатики и ИКТ для студентов гуманитарных педагогических направлений и специальностей (бакалавров, специалистов, магистров) (рис. 2.1.).

Продолжительность обучения соответствует общепринятым нормам согласно Болонскому процессу:

1. Основы информатики – первый семестр для бакалавров и специалистов.
2. Программное обеспечение ЭВМ – второй, третий семестр для бакалавров и специалистов.
3. Устройства вычислительной техники – четвертый семестр для бакалавров и специалистов.
4. Мультимедийные средства в образовании – пятый семестр для бакалавров и специалистов.
5. Интернет-технологии – шестой семестр для бакалавров и специалистов.
6. Современные средства оценивания результатов обучения– седьмой семестр для бакалавров и специалистов.
7. Информационные системы в образовании – первый семестр для магистров и восьмой семестр для специалистов.
8. Коммуникационные технологии – второй семестр для магистров и девятый семестр для специалистов.
9. Информационные технологии в профессиональной деятельности – третий семестр для магистров.
10. Основы работы в операционной системе Mac OS X – четвертый семестр для магистров.

Анализ требований к структуре основных образовательных программ подготовки бакалавра, магистра, специалиста в проекте ФГОС ВПО нового поколения показал, что можно выделить три укрупненных учебных цикла (гуманитарный, социальный и экономический цикл; математический и естественнонаучный цикл; профессиональный цикл) и разделы (например: практика и/или научно-исследовательская работа):

В каждом учебном цикле предусматривается базовый и вариативный уровни подготовки студентов. Вариативный уровень позволяет расширить и углубить знания, умения и навыки будущих учителей гуманитарных дисциплин и продолжить образование на следующем уровне ВПО для получения квалификации (степени) магистра в соответствии с полученным профилем, получить углубленные знания и навыки для успешной профессиональной деятельности.

Таким образом, дисциплина «Информатика и ИКТ» должна входить в профессиональный цикл ФГОС ВПО.

САМАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ АРХИТЕКТУРНО-СТРОИТЕЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

УДК 159.9
ББК 88.840
Педагогическая психология

ПСИХОЛОГИЯ

ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ И ИЗМЕНЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ С РЕЗУЛЬТАТАМИ СДАЧИ ЕГЭ

Кандидат технических наук А. В. Капцов
Кандидат психологических наук Е. И. Колесникова

В статье рассмотрены результаты эмпирического исследования взаимосвязи уровня интеллекта студентов и результатов сдачи ЕГЭ на протяжении пяти лет (2005-2010). Показано, что доля когнитивных способностей в оценке ЕГЭ не превышает 25%. Рост уровня общего интеллекта студентов технического вуза взаимосвязан с результатами ЕГЭ по математике или физике.

Ключевые слова
Уровень интеллекта, изменение интеллекта, результаты ЕГЭ

Новые тенденции в развитии российского и мирового образования показывают необходимость построения таких образовательных технологий и систем, в основе которых лежит предварительное определение не только дидактических целей собственно обучения и воспитания, но и психологических целей развития учащегося средствами обучения [7]. В этой связи бурные эмоциональные обсуждения, посвященные практике использования ЕГЭ при оценке качества выпускников средней школы, стихают. СМИ меньше предоставляют слово полярным точкам зрения: от крайне позитивных до негативных. Именно в этот период появляется необходимость рассмотреть научные факты относительно цели образования, заключающейся в свободном развитии личности, и ЕГЭ как критерия этого развития. Широкомасштабный эксперимент по использованию ЕГЭ как новой формы итоговой аттестации одной из целей ставил объединение двух уровней образования – высшего и среднего [4] и начался в 2002 году. Этому предшествовала огромная работа по созданию Федерального института педагогических измерений (ФИПИ), федеральных предметных комиссий, возглавляемых известными учеными, работающими в ведущих вузах страны, включая МГУ. Результатом работы предметных комиссий стали банки контрольно-измерительных материалов (КИМ ЕГЭ), которые ежегодно дорабатываются и совершенствуются, о чем сообщается педагогической общественности через Методические письма Министерства образования и науки РФ.

Тесты по каждому предмету бывают трех видов. В первой части (А) нужно выбрать ответы из предложенных вари-

антов. Во второй (В) – качественные задачи, а в третьей (С) – задачи олимпиадные. Все формулы, все законы, которые изучают школьники, в учебниках с введением ЕГЭ сохранились, логическому мышлению учеников продолжают учить. Что же так беспокоит общественность? Форма ЕГЭ как проблема квалиметрического оценивания качества образования? Нет. Всех беспокоит, что ЕГЭ станет самоцелью школы, учителей (не самых лучших), учащихся нацеленных не на результат обучения в виде знаний, умений, навыков, а на прагматический результат поступления в вуз на престижную специальность и т. п., что за эти годы эксперимента подтверждается в полной мере, например, в форме «натаскивания» на результаты тестов.

Целью нашего исследования являлся поиск взаимосвязей между уровнем развития интеллекта и результатами сдачи ЕГЭ.

Объектом исследования были когнитивные способности студентов первого курса, **предметом** – взаимосвязь способностей и их изменений с результатами сдачи ЕГЭ. **Гипотеза:** существует взаимосвязь между составляющими структуры интеллекта и изменениями его общего уровня с результатами профильных экзаменов, например, уровень математического интеллекта взаимосвязан оценками по математике ЕГЭ, а гуманитарного – с оценками по русскому языку.

Методика исследования

Исследования проводились в течение пяти лет (2005-2010 гг.) в одном из ведущих технических вузов г.Самары. Выборка была составлена из случайной рандомизированной общей выборки зачисленных на первый курс студентов инженерных и экономических специальностей, сдававших три обязательных экзамена ЕГЭ: математика, физика, русский язык (результаты остальных экзаменов в силу их малочисленности не анализировались). Общий объем выборки составил 962 студента (около 200 студентов ежегодно) первого курса (примерно равное количество юношей и девушек). В течении первой недели сентября каждого года в рамках психологического мониторинга осуществлялась диагностика уровня интеллекта по двум методикам: уровень общего интеллекта с помощью стандартных матриц Дж.Равена [2], структура интеллекта с помощью сокращенного теста Р. Амтхауэра (А. Н. Воронин, С. Д. Бирюков) [2].

Первичные данные заносились в базу данных, которая подвергалась математической обработке (критерий хи-квадрат, корреляционный, регрессионный анализ) с использованием системы STATISTICA 6,0.

Для определения прогностической валидности результатов сдачи ЕГЭ было проведено лонгитюдное исследование, в котором приняло участие в общей сложности 241 человек. Повторное тестирование теми же психодиагностическими методиками было осуществлено через полных четыре года обучения в вузе (четвертый курс) на двух выборках в 2009 и 2010 годах. Прогностическая валидность ЕГЭ оценивалась как коэффициент корреляции разности показателей общего интеллекта на четвертом и первом курсе и результатами сдачи ЕГЭ.

Результаты исследования

Анализ результатов проведенных исследований начнем с обсуждения закона распределения результатов ЕГЭ по трем дисциплинам: математика, физика, русский язык. Несмотря на предпринятые меры по организации ежегодных случайных выборок испытуемых, распределение результатов ЕГЭ по математике не соответствовало нормальному закону распределения ни в один из годов исследуемого периода из-за высокого положительного значения эксцесса ($ч^2 > 30$ при $p < 0,001$) при нормальном уровне коэффициента

асимметрии, что говорит о значительном превышении в выборках студентов со средними значениями результатов ЕГЭ (в данном вузе это соответствует 60-70 баллам). По данным официального информационного портала Единого государственного экзамена [6] в последние три года в стране наблюдается распределение оценок по математике в виде двухмодального закона, имеющего первый максимум в диапазоне 20 – 27 баллов, а второй – в диапазоне 41 – 49 баллов. Возможно, это является одной из причин, побудившей в 2010 году разделить ЕГЭ по математике для поступающих в вузы на гуманитарные и на технические специальности.

Совершенно иная картина наблюдалась в законах распределения результатов сдачи ЕГЭ по физике, а именно, на протяжении пяти лет наблюдается устойчивое распределение результатов по нормальному закону, что говорит о том, что на результаты сдачи экзаменов по физике влияет множество независимых факторов. По данным [6] распределение оценок всех выпускников школ страны по физике близко к нормальному закону распределения. Что касается закона распределения оценок по русскому языку в вузе, то следует констатировать, что распределение ведет себя нестабильно: имеются года (2006, 2007, 2009), в которых наблюдается нормальное распределение исследуемой величины, в других годах либо нормального закона распределения нет (2008), либо наблюдается распределение по логарифмическому нормальному (логнормальному) закону, согласно которого измеренная переменная представляет собой не результат многократного суммирования (случай нормального закона распределения), а результат многократного умножения (случай логарифмически нормального закона распределения). В то же время в масштабах страны распределение оценок по русскому языку наиболее из всех предметов приближается к нормальному закону [6]. Значительные расхождения в законе распределении по русскому языку оценок студентов вуза объясняются, скорее всего, тем, что на инженерные факультеты поступает неоднородный с точки зрения владения этим предметом контингент абитуриентов, в массе которого наблюдаются как абитуриенты с хорошим знанием предмета, так и те, у которых результаты ЕГЭ оставляют желать лучшего.

Таким образом, отсутствие нормального закона распределения результатов ЕГЭ по математике и русскому языку в рандомизированных выборках 2005-2009 годов говорит о том, что данные показатели не могут быть отнесены к измерительным шкалам.

Еще одной из характеристик, оценивающих качество измерительной процедуры при диагностике, является уровень несвязанности (некоррелированности) измерительных шкал. Для проверки нами были определены коэффициенты корреляций между оценками ЕГЭ по трем дисциплинам: математике, физике и русскому языку (таблица 1).

Таблица 1

Коэффициенты корреляции между результатами ЕГЭ ($p<0,05$)

	2005	2006	2007	2008	2009
Математика-физика	0,57	0,43	0,41	0,66	0,45
Математика-рус.язык	0,37	0,23	0,56	0,45	0,26
Физика-рус.язык	0,33	0,30	0,32	0,40	0,38

Из таблицы 1 следует, что результаты сдачи трех экзаменов ЕГЭ тесно взаимосвязаны между собой на протяжении всего периода исследования, что говорит, с одной стороны, о том, что успешный учащийся по одному из предметов является успешным и по другим, и наоборот. А с другой, свидетельствует о взаимозависимости результатов ЕГЭ и не позволяет в корреляционном анализе (для поиска взаимосвязи с уровнем интеллекта) использовать парный коэффициент корреляции Пирсона [3. С. 250]. Поэтому в таблице 2 приведены значения частных коэффициентов корреляции результатов ЕГЭ по математике и составляющими интеллекта.

Таблица 2

Частные коэффициенты корреляции составляющих интеллекта и результатов ЕГЭ по математике

	2005	2006	2007	2008	2009
Общие способности	0,18*		0,28**	0,17**	
Гуманитарный интеллект	0,09	0,15*	0,14*		0,10
Математический интеллект	0,21**	0,27**	0,20**	0,17**	0,19*
Пространственно-логический интеллект		0,12		0,06	
Коэф. детерминации множественного коэф.корреляции %	11	15	20,4	12,6	5

*** p < 0,05; ** p < 0,01**

Из таблицы 2 видно, что наибольший уровень объяснительной дисперсии (коэффициент детерминации) в коэффициенте множественной регрессии результата сдачи ЕГЭ по математике наблюдался в 2007 году, что может быть объяснено составом контингента абитуриентов, поступивших в вуз, в частности, большей долей абитуриентов с хорошей математической подготовкой, либо уровнем заданий, предъявляемых выпускникам школ этого года. Наихудший показатель наблюдается в 2009 году, когда доля когнитивных составляющих в результате ЕГЭ по математике не превышает 5 процентов. Одной из причин полученного результата является более низкий средний балл ЕГЭ в 2009 году, т.е. учащиеся в меньшей степени успешно справились с заданиями третьего раздела (задания С), решение которых требует больших когнитивных способностей, нежели задания разделов А и В.

Рассмотрим аналогичную зависимость результатов ЕГЭ по физике (таблица 3).

Из таблицы 3 видно, что на успешность сдачи ЕГЭ по физике влияют составляющие не только общих и математических способностей, но и составляющие гуманитарного интеллекта, т.е. способности владения русским языком, что не так очевидно в повседневной школьной практике. Обращает на себя внимание высокий уровень дисперсии, связанной с когнитивными способностями в оценках 2007 года и экстремально низкий уровень дисперсии в 2009 году, что совпадает с результатами ЕГЭ по математике.

Несколько иные результаты получены на основе регрессионного анализа ЕГЭ по русскому языку (таблица 4).

Таблица 3

Частные коэффициенты корреляции составляющих интеллекта и результатов ЕГЭ по физике

	2005	2006	2007	2008	2009
Общие способности	0,21**	0,08	0,20**		0,09
Гуманитарный интеллект	0,10		0,41**		0,20**
Математический интеллект	0,19*	0,15*		0,34**	
Пространственно-логический интеллект		0,16*			
Коэф. детерминации множественного коэф.корреляции %	11,3	10,2	23,4	11,8	5,0

*** p < 0,05; ** p < 0,01**

Таблица 4

Частные коэффициенты корреляции составляющих интеллекта и результатов ЕГЭ по русскому языку

	2005	2006	2007	2008	2009
Общие способности	0,22**	0,12	0,08	0,19**	
Гуманитарный интеллект	0,11	0,21**	0,11	0,11	
Математический интеллект	0,21**	0,16*	0,17*	0,18**	0,15
Коэф. детерминации множественного коэф.корреляции %	13,2	12,9	7,4	25,2	2,0

*** p < 0,05; ** p < 0,01**

Из таблицы 4 следует, что результативность ЕГЭ по русскому языку не взаимосвязана с пространственно-логическими способностями, а остальные составляющие интеллекта представлены в полной мере. Наибольшая доля когнитивных способностей в результате ЕГЭ наблюдалась в 2008 году (более 25%), а наименьшая – опять-таки в 2009 году (2%).

Таким образом, из результатов исследования видно, что выпускные экзамены в общеобразовательных школах и зачисление в вузы по новым правилам приема в 2009 году создали неблагоприятные условия к тому, чтобы выпускники школ в ходе итоговой аттестации могли бы в максимальной степени проявить свои когнитивные способности. Для сравнения рассмотрим динамику результатов ЕГЭ по математике за исследуемый период (рисунок 1).

Из рисунка 1 видно, что средние значения ЕГЭ по математике за последние пять лет имели тенденцию к снижению. Исключение составил локальный максимум в

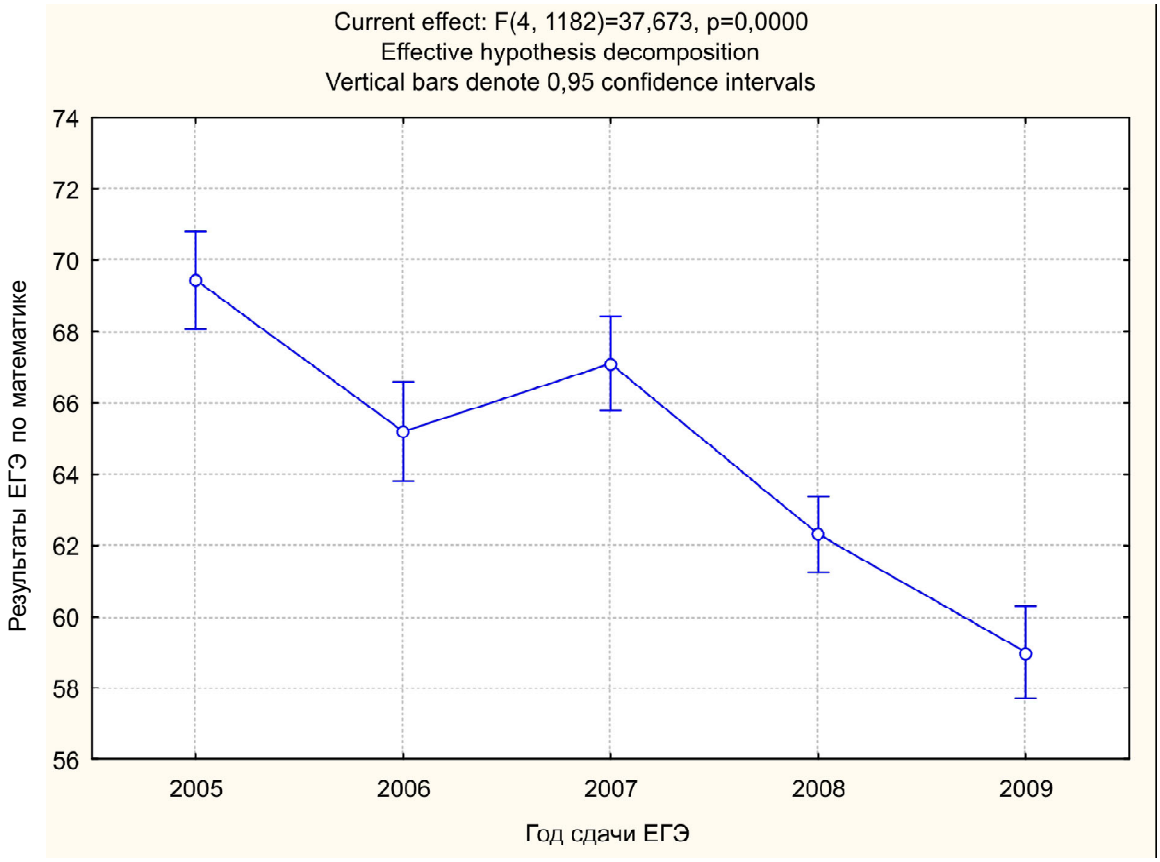


Рис. 1. Динамика результатов ЕГЭ по математике

2007 году, в котором согласно табл. 2 наблюдался наивысший уровень коэффициента детерминации, что позволяет предположить о том, что уровень взаимосвязи результатов ЕГЭ с когнитивными составляющими определяется средним уровнем развития выпускников школ. Это предположение, требующее отдельного доказательства, появилась на основании того факта, что ЕГЭ по физике имеет локальный максимум также в 2007 году (среднее значение ЕГЭ 62 балла), а по русскому языку – в 2008 году (среднее значение ЕГЭ 65 баллов). Именно в эти годы наблюдалось наибольшее значение коэффициента детерминации результатов сдачи экзамена когнитивными способностями. Исключением из этого правила является только 2005 год (ЕГЭ по математике), когда при достаточно высоком уровне среднего результата экзамена (более 69 баллов) коэффициент детерминации не превышал 11%. Если динамика результатов ЕГЭ за последние пять лет имеет столь высокую изменчивость, то возникает логический вопрос: а какова динамика составляющих интеллекта за тот же период?

На рисунке 2 приведена динамика показателя общих способностей по Дж.Равену (в сырых баллах).

Из рисунка 2 следует, что в среднем уровень общих способностей за пять лет наблюдений имеет статистически значимую тенденцию к снижению между 2006 и 2009 годами (критерий Шеффе, $p = 0,04$), однако при переводе сырых баллов в стандартизированную шкалу IQ средний уровень общих способностей находится в пределах нормы (IQ = 100 … 110) и вряд ли смог сыграть значительную роль в ухудшении показателей сдачи ЕГЭ выпускниками школ. Следовательно, более низкие показатели ЕГЭ 2009 года обусловлены не столько ухудшением показателей интеллекта, сколько изменением методики подготовки к экзаменам.

Рассмотрим результаты исследования изменения общего интеллекта за три года

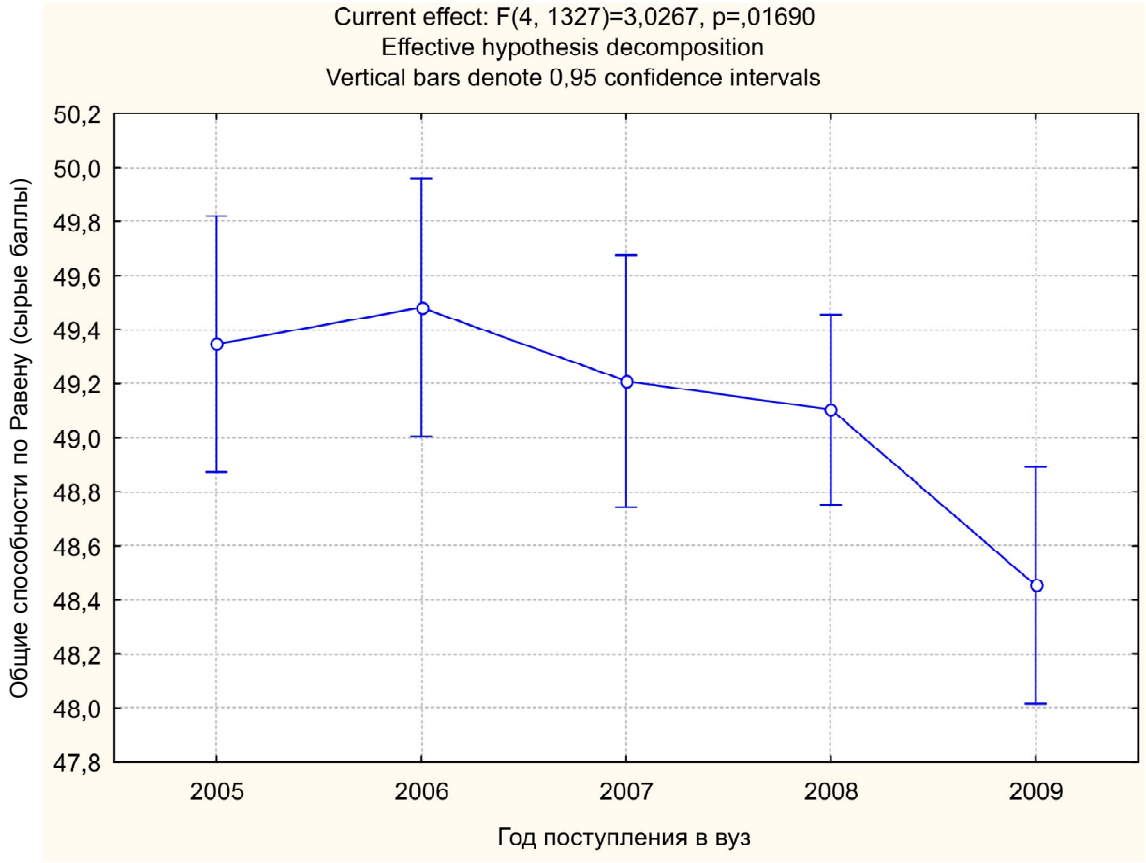


Рис. 2. Динамика общих способностей по Равену

обучения в вузе и взаимосвязи его с показателями ЕГЭ при поступлении на первый курс. Известно [1, 8, 10], что уровень интеллекта студентов может, как увеличиваться, оставаться неизменным, так и уменьшаться. Несмотря на высокую валидность стандартных прогрессивных матриц Равена, подтвержденную в последнее время результатами психофизиологических исследований [5], при исследовании индивидуальных изменений общего интеллекта достоверность получаемых результатов необходимо оценивать по таблицам доверительных интервалов Клоппера-Пирсона [9. С. 132]. Из таблиц следует, что при определении изменения уровня интеллекта разность ± 5 баллов можно считать в большинстве случаев случайной и статистически недостоверной.

Удалив из выборки испытуемых с недостоверными изменениями уровня общего интеллекта (190 человек, 78,8% выборки), оставшиеся данные были разделены по полу и подвергнуты множественному регрессионному анализу.

В результате на выборке студентов 2005 года поступления (повторное тестирование в мае 2009 года) установлено, что повышение уровня общего интеллекта студентов прямо пропорционально показателям ЕГЭ по математике (у юношей коэффициент регрессии $\beta = 0{,}42$ при $p < 0{,}05$, а у девушек $\beta = 0{,}29$ при $p < 0{,}05$) и обратно пропорционально результатам ЕГЭ по русскому языку (у юношей в = - 0,75 при $p < 0{,}05$, у девушек $\beta = -0{,}37$ при $p < 0{,}05$). То есть развитие общих способностей студентов оказалось выше у тех, кто лучше сдал ЕГЭ по математике, нежели по русскому языку.

Несколько иные результаты получены на выборке студентов 2006 года поступления (повторное тестирование в мае 2010 года). Установлено, что повышение уровня общего интеллекта юношей прямо пропорционально связано с показателем ЕГЭ по физике ($\beta = 0{,}54$ при $p < 0{,}05$) и обратно пропорционально с результатами

показателя ЕГЭ по русскому языку ($\beta = -0{,}41$ при $p < 0{,}05$). В то же время у девушек повышение уровня общего интеллекта прямо пропорционально взаимосвязано с результатами ЕГЭ по русскому языку ($\beta = 0{,}35$ при $p < 0{,}05$).

Таким образом, результаты исследования прогностической валидности показателей ЕГЭ на выборках 2005 и 2006 годов дали на сегодняшний день неоднозначные результаты, требующие дополнительных исследований. Тем не менее, уже сейчас можно утверждать, что абитуриенты с более высокими баллами ЕГЭ по математике или физике в условиях технического университета в большей степени повышают уровень общего интеллекта. Неоднозначна взаимосвязь с результатами ЕГЭ по русскому языку, которая, по всей видимости, объясняется тем, что результаты всех трех ЕГЭ взаимосвязаны между собой и детерминированы личностными характеристиками студентов.

Выводы

На основании проведенных исследований можно сделать следующие выводы:

1) результаты ЕГЭ по математике как случайные величины имеют распределение по закону, отличающемуся от нормального закона распределения, что может свидетельствовать, что на результат ЕГЭ влияет ограниченное количество сильнодействующих факторов;

2) результаты ЕГЭ по трем основным дисциплинам: математике, физике и русскому языку, являются взаимозависимыми величинами, т. е. успешность сдачи по одному из предметов взаимосвязана с успешностью по другим;

3) доля когнитивных составляющих в результатах ЕГЭ не превышает в лучшем случае 25%;

4) наихудшие результаты (как по абсолютной величине, так и по структуре когнитивных способностей) наблюдались при сдаче ЕГЭ в 2009 году;

5) абитуриенты с более высокими баллами ЕГЭ по математике или физике в условиях технического университета в большей степени повышают уровень общего интеллекта.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Анцыферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 512 с.

2. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 1999. – 368 с.

3. Ермолаев О. Ю. Математическая статистика для психологов. – М.: МПСИ, 2002. –336 с.

4. Кособок М. Добровольность ЕГЭ: излечение от симптомов или социальное расслоение? URL: http://upr.1september.ru/articlef.php?ID=200800902 (дата обращения 20.04.10).

5. Костин А. Н., Голиков Ю. Я. Многоуровневость психической регуляции как одно из оснований развития психодиагностики // Психологический журнал. – 2010. – Т. 31. – №3. – С. 58-73.

6. Официальный информационный портал Единого государственного экзамена. URL: http: //www1.ege.edu.ru/content/wiew/ (дата обращения 20.04.10).

7. Панов В. И. Психодидактика: понятия и подходы // Российский научный журнал. – 2010. – №2 (16). – С. 138-149.

8. Психолого-педагогические обеспечение многоуровневого высшего образования / под ред. А. В. Капцова, В. И. Кичигина. – Самара: СамГАСА, 2003. – 316 с.

9. Равен Дж., Равен Дж.К., Корт Дж. Руководство к Прогрессивным Матрицам Равена и Словарным Шкалам. Раздел 3. Стандартные Прогрессивные Матрицы. – М.: «Когито-Центр», 2002. – 144 с.

10. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 378
ББК 74.58

педагогика

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОСОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР С УЧЕТОМ СТРАТЕГИЙ РЕГИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Кандидат педагогических наук Л. П. Костикова

Данная статья посвящена методологическому анализу исследования лингвосоциокультурной компетентности на основе философской концепции диалога культур. Автор также рассматривает методологические ориентиры компетентностного и технологического подходов. Приводится описание пятикомпонентной структуры ЛСК компетентности и важнейших концептуальных оснований ее формирования. Данное исследование ориентируется на стратегии регионального развития в сфере международных отношений.

Ключевые слова
Методологический анализ, лингвосоциокультурная компетентность, диалог культур, компетентностный подход, технологический подход, интегративная целостность

В условиях общеевропейской и мировой тенденций интеграции, глобализации мировой экономики, постоянно нарастающих процессов гармонизации «архитектуры европейской системы высшего образования» все большую значимость приобретают вопросы межкультурного взаимодействия в профессиональной сфере. На необходимость воспитания культуры межнационального общения с использованием иностранного языка указывается в тексте «Стратегии модернизации содержания общего образования» [1. С. 10] Однако в настоящее время не существует целостной системы подготовки студентов вузов к профессиональной деятельности на основе диалога культур.

«Интеграция в мировом образовании – тенденция, которая в конце XX – начале XXI в., по мнению А. П. Лиферова, становится одной из базовых категорий современной педагогики» [2. С. 7]. Понимая важность интеграции России в международное образовательное и культурное пространство, мы разработали комплекс

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

педагогических мер для подготовки студентов гуманитарного вуза к межкультурному взаимодействию в условиях диалога культур. Наше исследование по формированию лингвосоциокультурной компетентности (ЛСК компетентности) имеет практическую направленность, поскольку строится с учетом стратегий регионального развития.

Разрабатывая содержание ЛСК компетентности, мы опирались на пяти компонентную структуру социальных компетентностей, предложенную И. А. Зимней в работе «Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании» [3. С. 9-10]. ЛСК компетентность относится к социальным, а также общекультурным компетентностям и состоит из пяти компонентов:

1) *ценностно-смысловое отношение* к содержанию ЛСК компетентности, ее личностная значимость, т.е. отношение к профессионально ориентированному взаимодействию в условиях поликультурной среды;

2) *эмоционально-волевая регуляция* процесса и результата проявления компетентности;

3) *владение знанием* содержания компетентности, или *когнитивный компонент,* направленный на формирование когнитивных компетенций, актуализирующихся при межкультурном взаимодействии;

4) *опыт применения знаний, умений*, или *деятельностный компонент,* включающий компетенции социального общения и коммуникативные компетенции профессионального взаимодействия в поликультурной среде;

5) готовность к проявлению ЛСК компетентности (мотивационный компонент).

ЛСК компетентность является *социальным феноменом*. «Все компетентности социальны (в широком смысле этого слова), ибо они вырабатываются, формируются в социуме, считает И. А. Зимняя, они социальны по своему содержанию, они и появляются и функционируют в этом социуме <…> социальные (в узком смысле слова) компетентности, характеризуют взаимодействие человека с обществом, социумом, другими людьми» [3. С. 14]. Рассматриваемая нами компетентность проявляется при общении с людьми, являющимися носителями различных языков и культур.

ЛСК компетентность, на наш взгляд, можно рассматривать, как и другие социальные компетентности с точки зрения их личностной и деятельностной репрезентативности. К деятельностной направленности ЛСК компетентности относятся компонент «знание» и компонент «умение реализовать знания на практике» (или опыт их использования). В государственных стандартах и квалификационных требованиях к специалистам содержание профессиональной подготовки определяют именно эти компоненты. К личностной направленности ЛСК компетентности относятся три других компонента: «ценностно-смысловое отношение» субъекта компетентности к ее содержанию, «эмоционально-волевая регуляция» характера ее проявления и мобилизационная «готовность» субъекта проявить в условиях внутренней регуляции. Преимущества, совершенно справедливо подчеркивает И. А. Зимняя, компетентностной трактовки результата образования по сравнению с ЗУНовской выявляют именно эти три компонента [4. С. 13].

ЛСК компетентность, кроме того, является *практико-ориентированным феноменом.* Мы делаем акцент на выработку операциональной и технологической составляющих, а не только на сами знания, и на оценку результата. Разработанная нами концепция имеет *результативно-целевую основу.* Выпускник вуза может реализовывать ЛСК компетентность во взаимодействии с зарубежными партнерами в своей стране или зарубежом. Мы подчеркиваем направленность

ЛСК компетентности на практическое применение знаний и умений межкультурного взаимодействия в целях эффективного функционирования в профессиональной сфере.

Подчеркивая идеи целостности и нового качества в интеграционных образовательных процессах, А. В. Ельцов утверждает: «Интеграция в образовании – это не механическое соединение частей, не их сумма, а органическое взаимопроникновение, которое дает качественно новый результат, новое системное и целостное образование» [5. С. 10]. То есть интегрируя ценностно-смысловой, эмоционально-волевой, когнитивный, деятельностный и мотивационный компоненты, мы получаем не их механическую сумму, а новый феномен ЛСК компетентность, обладающий интегративной целостностью. В этом случае мы имеем дело с внутренней интеграцией, основанной на понимании личностного характера компетентности и ее объективной фундаментальной природы.

Интеграцию внешних условий представляет разработанная А. Я. Данилюком концепция интегрального образовательного пространства, которое представляет собой сложно структурированное социокультурное явление. В центре этого пространства находятся структурно-содержательные характеристики программ, практические формы межпредметных связей, а также отношения студента и преподавателя как активно действующих субъектов. Ученый рассматривает интеграцию как сложный вид коммуникации, поэтому «интеграция образования – это осуществление учеником под руководством учителя последовательного перевода сообщений с одного учебного языка на другой, в процессе которого происходит усвоение знаний, формирование понятий, рождение личностных и культурных смыслов» [6. С. 232]. При разработке педагогического сопровождения мы большое внимание уделяли созданию интегрального образовательного пространства в рамках факультета истории и международных отношений с целью формирования ЛСК компетентности студентов факультета и осуществления интеграции в учебной, научной и воспитательной деятельности.

Центральной целью формирования ЛСК компетентности является *формирование личностного качества как сложного новообразования*, а именно, формирование личности в единстве ее интеллектуальных, эмоционально-волевых, духовно-нравственных качеств (толерантности, эмпатии, уважения, понимания и др.) и ценностно-смысловых ориентаций. В этом проявляется реализация гуманистической направленности ЛСК компетентности.

Личностно-ориентированный подход к формированию ЛСК компетентности осуществляется при организации субъектно-субъектного учебного взаимодействия студента с педагогом, предполагает свободу выбора студентом индивидуальной траектории обучения, т.е. пути, учебника, методов, преподавателя. Такой подход предполагает создание условий для личностной самоактуализации студента и его личностного роста. Кроме того, этот подход формирует личную активность студента, его готовность к учебной и научно-исследовательской деятельности, к решению проблемных задач при условии партнерских, доверительных субъектно-субъектных отношений с преподавателем.

Преподаватель, в свою очередь, не информирует студентов и не предлагает им готовых знаний, не выступает в роли контролера, а выполняет гораздо более приятную задачу - стимулирует познавательную активность студентов, развивает у них интерес к самостоятельному поиску знаний, способствует повышению их творческой активности. Это помогает снять психологические барьеры, затрудняющие педагогическое общение, и значительно повысить эффективность форми-

рования ЛСК компетентности студентов. Преподавание строится с позиции диалога культур. Рассмотрим философские основы диалогического общения.

Диалог (от греч. – разговор, беседа) – разговор двух или более лиц, процесс их общения и взаимодействия. Философская концепция диалога предполагает межсубъектное общение. Философия сама вырастает из диалога и многим обязана ему: и своим методом «диалектики», и своей проблематикой, и, возможно, самим пониманием бытия.

Диалогическая традиция в философии и культуре существует на протяжении многих веков и представлена во многих национальных культурах и в различных философских течениях. Культурой древнего Востока создавалось и развивалось учение о внесловесном общении, «молчаливом диалоге», где важна не передача информации, а воссоздание состояния духа.

Философский диалог как особый вид философской литературы, раскрывающий философскую тему в инсценируемой беседе нескольких лиц получил свое распространение в мемуарной литературе о будде и Сократе. В буддийской литературе беседа наставника с учеником преподносится как откровение истины: учитель излагает доктрину, слушатель внимает ему, выражая свое согласие. В классической Греции 4 в. до н.э. философский диалог возник из записей, которые велись учениками Сократа. Из так называемых сократических разговоров до нас дошли полностью диалоги Ксенофонта и Платона. После Платона диалог преимущественно стал использоваться в дидактических целях в школе. Цицерон подражал Платону в тематике своих философских диалогов. Философский диалог использовался и в поздней античности в раннехристианской литературе, и в средневековье. В эпоху Возрождения получил распространение философский диалог-диспут, дискуссия, например, «Диалог о двух системах мира» Г. Галилея [7. С. 740].

В XVIII в. – начале XIX в. диалогическое философствование пронизывает теории многих антигегельянцев, в том числе Л. Фейербаха, который стремился создать теорию общения «я» и «ты», и Ф. Ницше, разыгравшего в своих произведениях диалогическую драму познания.

Однако мы не можем ставить перед собой непосильную задачу – исследовать диалогическую традицию в философии в целом. Мы рассмотрим философию диалога культур, получившую особое звучание в прошлом столетии. В 1922 г. появилась книга М. Бубера «Я и Ты», ставшая источником многих теоретических дискуссий о диалоге и межличностной коммуникации. «Мир двойствен для человека, считает М. Бубер, в силу двойственности его соотнесения с ним. Соотнесенность человека двойственна в силу двойственности основных слов, которые он может сказать. Основные слова суть не отдельные слова, но пары слов. Одно основное слово – это сочетание Я-Ты» [8. С. 16]. Центральная тема философии М. Бубера – онтология диалога, который является точкой пересечения всех классических тем философии и культуры XX в.

Дальнейшие исследования в этом направлении были осуществлены М. М. Бахтиным, выдающимся российским философом и филологом, разработавшим методологическую парадигму постижения человека, культуры и мира на основе гуманитарно-диалогической концепции. Феномену диалога Бахтин придает универсальное значение: «Быть – значит общаться диалогически. Когда диалог кончается, все кончается. <...> Два голоса – минимум жизни, минимум бытия» [9. С. 434]. Диалогические отношения людей – не просто «одно из» проявлений их бытия, а явление, пронизывающее всю человеческую речь (и сознание), все отношения и проявления человеческой жизни, всё, что имеет смысл и значение.

В своем научном творчестве М. М. Бахтин показал фундаментальные различия

монологического и диалогического методов в гуманитарных науках и осуществил практическую реализацию методологических установок гуманитарного диалогизма. Будучи убежденным, что в художественно-историческом и литературно-эстетическом творчестве «Предел здесь не я, а я во взаимоотношении с другими личностями, то есть я и другой, я и ты» [10. С. 391], он показал научную эффективность гуманитарно-диалогического метода в сравнении с методами монологического исследования .

Гуманитарно-диалогическая методология М. М. Бахтина, по словам В. М. Розина, представляет кардинально-парадигмальный интерес для науки, причем не только как методология гуманитарного типа, но и как образец общенаучной методологии нового типа и уровня [12. С. 169-183]. Одной из важнейших идей в миропонимании М. М. Бахтина, имеющей значимый методологический потенциал, по мнению Г. В. Дьяконова, является идея релятивности человеческого существования и мировосприятия, релятивности самого диалога, культуры, общества, мира. Релятивность присуща всем компонентам философской теории М. М. Бахтина и включает, такие понятия и категории диалогизма как вненаходимость, двуголосие, смысловая позиция, культура, самосознание, полифония, амбивалентность и др [11. С. 22-27].

В середине 80-х годов В. С. Библер создал на основе своих философских идей целостную концепцию школьного образования – Школа диалога культур, которая предполагала переход от идеи «образованного человека» к идее «человека культуры» посредством диалога. На протяжении десяти лет возглавляемая им группа «Диалог культур» проводила конференции учителей, работающих в русле этой концепции, и издавала книги по проблемам Школы диалога культур. На практике осуществил эти идеи С. Ю. Курганов. Концепция основана на идее многомерного диалога, который используется как эвристический прием усвоения культурного знания и творческого формирования понятий. Открытие и понимание великих произведений искусства осуществляется посредством диалога художника и обучающегося. Размышление и постижение великих идей прошлого идет через погружение в разные культурные эпохи и использование приема «точек удивления». Особое внимание уделяется интенсивному продуцированию собственных гипотез [13. С. 543].

В концепции Школы диалога культур смысл учебной деятельности заключается не только в приобретении ребенком знаний, умений и навыков, но и в формировании у него способности понимания, характерной для современной культуры. Как показал В. С. Библер, понимание, свойственное современному разуму, диалогично, т. е. осуществляется как диалог разных историко-культурных типов понимания. Задачей учебной деятельности становится научить детей понимать, сопрягая в своем мышлении различные типы понимания, выдерживая напряжение их спора [14].

Актуальность школы диалога культур возрастает по мере усиления культурообразующей функции воспитания, которая направлена на формирование базовой культуры личности. «Главное в культуре, – по мнению Н. В. Мартишиной, – не предметы и знания, а ценности и нормы, способы мышления и творчество» [15. С. 29; 32]. Поэтому результатом совместного творчества учителя и обучающихся является неповторимый взгляд учащегося на мир, своя позиция, свое Я, новые чувства, идеи, смыслы и взаимоотношения.

В философии теоретиков диалогического подхода называют «диалогической осью» – Фейербах, Бубер, Бахтин, Библер. Философия диалога культур лежит в основе концепции формирования лингвосоциокультурной компетентности студентов гуманитарных вузов, имеющих осознан-

ную мотивацию на взаимодействие с зарубежными партнерами в профессиональной сфере.

Для разработки понятийного ряда концепции мы обратились к положениям компетентностного подхода, который разрабатывается в трудах В. И. Байденко, В. А. Болотова, Е. В. Земцовой, И. А. Зимней, А. М. Князева, Г. К. Селевко, В. В. Серикова, А.Н. Сергеева, Г. Ю. Татура, А. П. Тряпициной, А. В. Хуторского, О. В. Шемет и др. Условия модернизации системы образования стали благодатной почвой для развития идей компетентностного подхода, который является продолжением и альтернативой системного, личностно ориентированного и деятельностного подходов к образованию.

Компетентностный подход наиболее востребован, по словам А. Н. Сергеева, «на пересечении «мира образования» и «мира труда». Здесь акцент ставится на способности использовать знания, умения и навыки для урегулирования, разрешения проблем, с которыми выпускник неизбежно столкнется в жизни» [16. С.17]. Это означает, что ЛСК компетентность выпускников вуза может быть реализована в сфере их профессиональной деятельности в условиях поликультурности.

На основе изучения опыта российской и советской педагогики В. А. Беляева утверждает, что компетентностный подход не является новомодным заимствованием из зарубежной педагогики, а своими корнями уходит в идеи таких педагогов, как С. Т. Шацкий, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, В. В. Краевский и др. На основе компетентностного подхода необходимо строить профессиональную подготовку любого специалиста. «Формирование компетентности, по мнению В. А. Беляевой, есть развитие интеллектуальных способностей и воспитание ценностных ориентаций личности, обеспечение возможности приобретения ею личностного опыта в профессиональной и коммуникативной деятельности. В этом случае содержание образования не сводится к знаниевой парадигме. Знания, умения и навыки становятся не целями, а средствами образования» [17. С. 21]. Это, на наш взгляд, правильное понимание сущности перехода от знаниецентрического образования к компетентностному.

Далее мы приводим краткий исторический обзор развития компетентностного подхода в контексте мирового и отечественного высшего профессионального образования.

Первый этап – 1960-1970 гг. – В 1965 г. в США Н. Хомский (Массачусетский университет) вводит в научный аппарат категорию «компетенция» и создал предпосылки для разграничения понятий компетенция/компетентность [18]. Д. Хаймз, американский лингвист, основоположник курса «этнография коммуникации», в русле трансформационной грамматики и теории обучения языкам исследует разные виды языковой компетенции, вводит понятие «коммуникативная компетентность» и высказывает мысль о ее социокультурной направленности [19].

Второй этап – 1970-1990 гг. – категории компетенци/компетентность начинают использоваться в теории и практике обучения языку (особенно неродному), а также в обучении общению, административной деятельности, менеджменту; разрабатывается содержание понятия «социальные компетенции/компетентности». Английский ученый Дж. Равен дает развернутое толкование компетентности и предлагает список из 37 компетентностей [20. С. 253-258].

Советом Европы на симпозиуме в Берне в 1996 г. принимаются ключевые компетенции, которыми должны обладать молодые европейцы. В России Н.В. Кузьмина рассматривает компетентность как интегративное «свойство личности» [21]. Л. А. Петровская анализирует коммуникативную компетентность и предлагает

формы тренингов для ее формирования [22].

Третий этап – начиная с 1990 г. в России ведутся активные исследования компетентности как научной категории применительно к образованию, особенно высшему профессиональному: А. К. Маркова (профессиональная компетентность) [23], Л. М. Митина (педагогическая компетентность и ее сложная интегративная природа) [24], Н. В. Кузьмина, Л. А. Петровская, А. К. Маркова (социальные компетенции и компетентности).

В общем контексте европейской и мировой тенденции к интеграции идет разработка ключевых компетенций в материалах таких авторитетных международных организаций, как ЮНЕСКО, Совет культурной кооперации, Европейский фонд образования и Совет Европы. В этот период времени активно разрабатываются компетенции межкультурного взаимодействия: М. Байрам, Я. ван Ек, Дж. Трим (социокультурная компетенция), Н. Силье (межкультурная компетенция), А. Фантини (межкультурная осведомленность), Д. Уоринг и К. Френк (поликультурная компетенция), Х. Хамерли (кросс-культурная компетенция) [25].

В ряде документов Минобразования и науки РФ отмечается необходимость вхождения России в Болонский процесс, который предполагает определенную терминологическую унификацию, в том числе и относительно таких терминов, как компетенция и компетентность. Российские ученые исследуют коммуникативную компетенцию, социокультурную компетенцию, интер-, мульти-, поли-, межкультурные компетенции и др. Возникает большая путаница в терминологии.

Четвертый этап – в 2001 г. были опубликованы тексты «Стратегии модернизации содержания общего образования» и «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», которые поставили задачу переориентации российского образования на компетентностный подход, основными понятиями которого являются компетенция/компетентность. Был осуществлен проект «Настройка образовательных программ в российских вузах» (“Tuning Education Prog- rammes in Russian HEIs”, или TUNING-Russia), который явился составной частью международного проекта «Настройка образовательных структур» (“Tuning Educa- tional Structures”, или просто TUNING), в который были вовлечены более 200 вузов Европы, Латинской Америки, а также ряда стран постсоветского пространства. Суть проекта заключалась в использовании инструментов Болонского процесса для согласованного представления структур и описаний программ всех уровней на основе компетентностного подхода.

На протяжении целого десятилетия ученые ведущих вузов Москвы, Санкт-Петербурга, Коломны, Рязани, Твери, Тулы и др. с разной степенью эффективности разрабатывали компетентностную модель высшего профессионального образования. Ученые РПГУ имени А. И. Герцена В. А. Козырев, О. Е. Лебедев, Н. Ф. Родионова, А. П. Тряпицина и др. исследуют основы компетентностного подхода в педагогическом образовании [26]. Болотов В. А., Сериков В. В разрабатывают компетентностную модель в рамках новой образовательной парадигмы. И. А. Зимняя, В. И. Байденко, Е. В. Земцова, А. М. Князев, Ю. Г. Татур и др. обосновывают параметры единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов, выделяют пятикомпонентную структуру ключевых социальных компетентностей и дескрипторы, т.е. термины унифицированного описания проявления компонентов, предлогают критерии и способы оценивания компетентности как целостного результата [3, 4, 27]. Идет активная разработка новых государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования.

Пятый этап – с 2010 г. начинается ак-

тивное освоение и внедрение стандартов третьего поколения в практику высшего профессионального образования, их корректировка и уточнение, дальнейшее совершенствование результативно-оценочных стратегий на основе компетентностного подхода.

Теоретико-методологический анализ сущности компетентностного подхода в образовании содержится в трудах И. А. Зимней. Компетентностный подход является системным, междисциплинарным, имеет гуманистическую, ценностно обусловленную, личностно ориентированную, деятельностную, практическую природу, «определяет результативно-целевую направленность образования» [2. С. 14] Компетентностный подход усиливает практическую ориентированность образования, его прагматическую, профессионально-предметную направленность; формирование профессиональных и социальных компетентностей согласуется с общей целью развития личности как субъекта социального взаимодействия.

Проведенный нами анализ различных теоретических позиций по отношению к понятиям компетенция и компетентность свидетельствует о том, что большинство исследователей отмечают их ценностную обусловленность, а также деятельностную, личностно ориентированную, интегративную природу, профессиональную и социальную направленность.

Компетентностный подход чрезвычайно актуален для системы высшего профессионального гуманитарного образования. Для успешного выполнения профессиональных задач необходима актуализация многих компетенций, образующих целостную структуру профессиональной компетентности, конфигурация которой индивидуальна для каждого студента и определяет его личностную характеристику.

Профессиональная компетентность имеет уникальную природу, которая не передается в готовом виде, а вырабатывается каждым субъектом индивидуально. В отличие от знаний, компетентность не существует в готовом виде. Компетентность нужно формировать у каждого студента отдельно свою собственную, как результат индивидуальных усилий и внешнего педагогического воздействия.

Компетентностный подход в нашем исследовании является методологическим регулятивом процесса формирования ЛСК компетентности студентов гуманитарного вуза и предполагает глубокую перестройку образовательного процесса, затрагивающую цели и задачи, содержание, оценивание, образовательные технологии. Практическая реализация этих изменений выступает как подготовка личности к взаимодействию в условиях поликультурной среды. Ведущими принципами компетентностного подхода являются принципы интеграции, субъектности и рефлексивности.

При разработке комплекса мер педагогического воздействия на студентов гуманитарного вуза с целью формирования ЛСК компетентности мы опирались на технологический подход, который является основой практического осуществления нашей концепции в условиях образовательного пространства гуманитарного вуза.

Первая технологическая модель учебного процесса появилась в XVII в. Чешский мыслитель-гуманист и педагог Я. А. Коменский предложил использовать сравнения из мира природы и техники: «Нужно желать, чтобы метод человеческого образования стал механическим, т. е. предписывающим все столь определенно, чтобы все, чему будут обучать, учиться и что будут делать, не могло не иметь успеха, как это бывает в хорошо сделанных часах, в телеге, корабле, мельнице и во всякой другой сделанной для движения машине» [Цит. по 28. С. 3]. Называя учащегося «чувственной машиной», Я. А. Коменский предложил чрезвычайно простую природосообразную педагогическую техноло-

гию, которая соответствовала развитию общества того времени. В наше время подобный технический примитивизм невозможен в образовательном процессе. Тем не менее некоторые педагоги, особенно в технических вузах, иногда неосознанно, осуществляют учебный процесс именно в рамках этой технологии.

Рассмотрев вопрос о проектной деятельности в историческом контексте, В. А. Беляева выявила, что понятие «технология» появилось в 10-х гг. XX в., а в начале 20-х метод проектов получил широкое распространение в различных странах. Учитывая ошибки прошлого, по мнению исследователя, необходимо помнить, «что метод проектов играет вспомогательную роль в обучении и должен органически вписываться в целостную систему образования» [17. С. 29].

Ярким представителем опытной педагогики России, по мнению А. А. Романова, «следует назвать С. Т. Шацкого, творческая работа которого привела к созданию оригинальной и самобытной системы, оказавшей значительное влияние на педагогические искания XX века» [29. С. 30]. Своими достижениями А. С. Макаренко и В. А Сухомлинский обязаны педагогическим идеям С. Т. Шацкого, чей опыт творческой работы обрел новое звучание в 90-е гг. прошедшего века [Там же. С. 47].

А. С. Макаренко активно использовал технические аналогии в педагогике. Рассматривая воспитательный процесс как «педагогическое производство», он выдвинул идею разработки «педагогической техники» и описал с позиций конструктора-технолога основные составляющие образовательного процесса от «техники разговора педагога с воспитанником» и «техники наказания» до «техники создания нового человека». Подобные теоретические конструкции также являются педагогическим примитивизмом. Между тем А. С. Макаренко в воспитательной деятельности ставил перед собой глубоко гуманные цели – развивать лучшие нравственные качества человека, «формировать сильную, богатую натуру» [Цит. по 28. С. 4].

Технологический подход к воспитанию и обучению в современном виде зародился в нашей стране в 60-70-е гг. прошлого столетия. Он привлек педагогов идеей управляемости учебно-воспитательным процессом. Одновременно идеи технологического подхода к образованию становились популярными в различных странах мира, например, в США, Англии, Испании, Японии, где вопросы педагогических технологий освещались в специальных журналах. В современной педагогической науке технологический подход к обучению активно разрабатывается в работах В. А. Беляевой, Л. К. Гребенкиной, М. В. Кларина, Д. А. Погонышевой, Г. К. Селевко, Ю. Г. Татура и др.

Слово «технология», состоящее из греческих techne – искусство, мастерство, и logos – слово, учение, изначально означало мастерство учения, преподавания. Именно в этом ключе свои идеи о педагогическом проектировании в системе высшего образования Ю. Г. Татур изложил в учебном пособии «Высшее образование: методология и опыт проектирования»: «Под технологией в сфере образования в этой книге понимается научное направление в педагогике, предметом исследования которого является мастерство, искусство преподавателя так использовать в образовательном процессе указанные факторы, чтобы при минимизации затрат человеческих и материальных ресурсов обеспечить (при заданных условиях) гарантированное достижение намеченных целей» [28. С. 6]. При этом автор предостерегает, что перенесение технических терминов и понятий в социальную сферу без необходимых корректив является источником значительных упрощений, нередко приводящих к ошибкам.

Однако в настоящее время нет единства

среди исследователей в отношении терминологии рассматриваемого подхода. Существует более трехсот определений понятия педагогическая технология. Краткое, но емкое и научно корректное определение дается Л. К. Гребенкиной и О. В. Еремкиной в учебном пособии «Методика воспитательной работы», где под педагогической технологией понимается «систематическое и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса» [15. С. 92]. Технологизация учебно-воспитательного процесса, по мнению исследователей, объективно позволяет решать проблемы образования и воспитания на качественно новом уровне, делая процесс познания и развития для учащихся более совершенным, информацию – более качественной, а путь ее освоения – рациональным и менее зависимым от мастерства педагога [15. С. 92].

Г. К. Селевко обобщил опыт российских педагогов по созданию теории и практики технологического подхода в обучении и воспитании. Так, в своей «Энциклопедии образовательных технологий» Г. К. Селевко дает описание широких возможностей технологического подхода для концептуального и проектировочного освоения различных областей и аспектов образовательной, педагогической и социальной действительности, что позволяет: «с большей определенностью предсказывать результаты и управлять педагогическими процессами; анализировать и систематизировать на научной основе имеющийся практический опыт и его использование; комплексно решать образовательные и социально-воспитательные проблемы; обеспечивать благоприятные условия для развития личности; уменьшать эффект влияния неблагоприятных обстоятельств на человека; оптимально использовать имеющиеся в распоряжении ресурсы; выбирать наиболее эффективные и разрабатывать новые технологии и модели для решения возникающих проблем» [30. С. 9-10].

Действительно, технологический подход помогает максимально оптимизировать образовательный процесс. В настоящее время существует множество различных технологий, базирующихся на различных теоретических концепциях. «Проектирование новых технологий, – утверждает Л. К. Гребенкина, – сложный процесс, включающий несколько уровней: концептуальный, методический, операционный, аналитический, контрольно-оценочный, результативный. В связи с этим возникает проблема полной системы средств описания педагогических технологий» [31. С. 67].

Внедрение технологического подхода в практику обнаружило тенденцию более активного использования педагогами технологий обучения по сравнению с технологиями воспитания. Это связано с тем, что технологии обучения в меньшей степени зависят от субъективных факторов, а эффективность воспитательной технологии часто зависит от мастерства и авторитета педагога и многих других факторов, иногда даже от настроения и самочувствия воспитываемых. В целостном педагогическом процессе образовательные и воспитательные технологии имеют одинаковые сущностные характеристики: постановка диагностических целей обучения или воспитания, возможность воспроизведения обучающего или воспитывающего цикла, обратная связь и объективный контроль знаний и умений и на их основе своевременная коррекция результатов обучения или воспитания [15. С. 94-95].

Сложным и трудоемким процессом является конструирование педагогических технологий. Нам представляется вполне логичным и теоретически обоснованным перечень этапов, предложенный авторами учебного пособия «Методика воспитательной работы»: «выбор и обоснование основной идеи педагогической

технологии; разработка целевой концепции технологии и иерархическая систематизация учебных целей; проектирование собственно содержания обучения или воспитания; интеграция содержания, методов и форм обучения или воспитания; конструирование системы средств реализации технологии в учебно-воспитательном процессе; разработка системы контроля и оценки достижений обучающихся, уровня воспитанности, отдельных личностных качеств» [15. С. 95].

Важной частью педагогических технологий, по мнению О. В. Еремкиной, являются диагностические процедуры, содержащие критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности. Осуществление на практике психолого-педагогической диагностики требует от преподавателя специальных знаний, умений, определенной психодиагностической культуры [32].

Использование метода моделирования в вузе направлено на проектирование компонентов профессиональной подготовки студентов. Модель – условный образ, мысленное идеализированное представление о педагогическом процессе, явлении или объекте. Разработанная нами концепция формирования ЛСК компетентности предполагает моделирование образовательного процесса в направлении междисциплинарной интеграции, при этом предусматривается обеспечение системной связи ее компонентов и их циклической завершенности.

Моделирование, по мнению Д. А. Погонышевой, является инструментом познания, средством интерпретации и объяснения явлений действительности. Оно предполагает также синхронизацию обучения по дисциплинам, входящим во все (особенно в общепрофессиональный) циклы, гармонизацию используемых технологий, результатов обучения, уровней подготовленности студентов и оценочных средств, их отражающих. «Интегрирующим фактором выступают общекультурные и профессиональные компетенции, природа которых междисциплинарна» [34. С. 25].

К важнейшим принципам технологического подхода в сфере образования, по нашему мнению, относятся принцип системности и принцип саморазвития. Принцип системности заключается в том, что педагогическая технология должна рассматриваться как единое целое в совокупности взаимосвязанных элементов. Принцип саморазвития означает, что педагогическая технология должна предусматривать возможность преподавателей участвовать в ее разработке, реализации и совершенствовании.

На основе изложенных теоретических позиций под руководством автора данной статьи было организовано изучение потребностей Рязанского региона в специалистах в области международных отношений. Исследование проводилось в рамках Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 гг. по проекту «Реализация инновационной модели высшего профессионального образования на основе диалога культур с учетом стратегий регионального развития». Студенты 4 курса отделения «международные отношения» С. В. Гусев и Н. А. Романова подробно изложили результаты исследования в своем выступлении на международной конференции студентов и молодых ученых «Актуальные проблемы гуманитарных наук глазами студентов», проходившей в РГУ имени С. А. Есенина в апреле 2010 г. [35. С. 3-12]. В данной статье мы приводим некоторые сведения из нашего исследования потребностей Рязанского региона в специалистах-международниках.

Рязанская область осуществляет активное экономическое сотрудничество с государствами ближнего и дальнего зарубежья. Основными партнерами региона по экспорту являются Кипр, Нидерланды,

США, Италия, Сингапур, Дания, страны Содружества независимых государств, по импорту – Франция, Украина, Германия, Бельгия, Китай, Италия, Дания. Большое внимание уделяется развитию отношений с государствами Восточной и Юго-Восточной Азии – Таиландом, Японией, Южной Кореей, Вьетнамом, что обусловлено высоким уровнем развития этих стран. Постоянно расширяется многостороннее сотрудничество Рязанской области с партнерами из Белоруссии и Казахстана. На территории региона осуществляют деятельность десятки коммерческих организаций с иностранными инвестициями, а также множество филиалов и представительств, включая совместные предприятия.

Предприятия Рязанской области экспортируют, главным образом, нефтепродукты, кожу и кожевенные полуфабрикаты, кровельные материалы, магнитоуправляемые контакты, продукцию машиностроения. Положительной тенденцией является экспорт продукции на основе высоких технологий. Наименования импортируемых товаров несколько разнообразнее. По стоимостному объему среди ввозимых товаров лидируют средства защиты растений, компоненты для производства стекла, зерно кукурузы, авиационный бензин. В последнее время стал снижаться объем импорта продовольствия, что свидетельствует о развитии агропромышленного комплекса.

Кроме того, Рязанская область богата памятниками старины и культуры, неразрывно связанными с историей России. Имеются также живописные озера, огромные лесные массивы и биосферные заповедники с редкими видами животных и птиц. Все это способствует привлечению в регион иностранных граждан и способствует развитию международного туризма.

Таким образом, Рязанская область обладает значительным потенциалом по обеспечению занятости специалистов в сфере международных отношений. К сожалению, мировой финансово-экономический кризис привел к снижению ряда внешнеэкономических показателей области и несколько затормозил развитие международного сотрудничества, но не в большей степени, чем в других регионах России и мира.

На современном этапе в Рязанской области существует целый ряд направлений и сфер деятельности, которые требуют подготовки специалистов-международников: в государственных и муниципальных органах управления межрегионального, областного и районного значения (министерства, комитеты, управления, администрации и другие структуры); в Министерстве экономического развития и внешнеэкономических связей Рязанской области; на предприятиях, частично или полностью ориентированных на экспорт своей продукции: в филиалах и представительствах международных корпораций: «Гардиан Стекло Рязань», «Световые Технологии», «ТехноНИКОЛЬ - Строительные Системы», «ТНК-ВР Холдинг»; на предприятиях Рязани и области: «Государственный Рязанский приборный завод», «Русская кожа», «Плазма» и др.

Подводя итог, мы с полной уверенностью констатируем, что учет стратегий регионального развития при формировании ЛСК компетентности студентов рязанских вузов с целью их подготовки к участию в различных формах международного сотрудничества является педагогическим ответом на те требования, которые предъявляют современному высшему образованию процессы мировой интеграции и глобализации.

В данной статье мы рассмотрели методологические основания исследования формирования ЛСК компетентности с позиций философии диалога культур, а также с точки зрения научных ориентиров компетентностного и технологического подходов. Важными для методологического анализа нашей концепции являются также идеи гуманистического и культурологического подходов [36. С. 165-172]. Ценностную обусловленность фор-

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001.

2. Лиферов А. П. Интеграционные тенденции в мировом образовании // Педагогика. – 2009. – № 6. – С. 3-9.

3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

4. Зимняя И. А. Личностная и деятельностная направленность компетентностей как результат современного образования // Компетентность и проблемы ее формирования в системе непрерывного образования (школа – вуз – послевузовское образование) / науч. ред. проф. И. А. Зимняя; Материалы XVI научно-методической конференции «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения». – М.: Исследователь-ский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 130 с.

5. 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.

6. Данилюк А. Я. Теория интеграции образования: – Р/н/Д: Изд-во РГУ, 2000. – 277 с. – С. 232.

7. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

8. Бубер М. Я и Ты. / Перевод В. В. Рынкевича // Мартин Бубер. Два образа веры. – М., 1995. – С. 16-92.

9. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Худ. лит., 1972.

10. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.

11. Дьяконов Г. В. Концепция диалога М. М. Бахтина как методология научно-гуманитарного мышления и мировоззрения // Феномен человека в психологических исследованиях и в социальной практике. Материалы Международной конференции 23-25 октября 2003 г. / Под ред. В. А. Сонина. – Смоленск: Изд-во Смоленского госун-та, 2003.

12. Розин В. М. Сравнительный анализ подходов к построению науки М. М. Бахтина и Л. С. Выготского // Мир психологии. – 1998. – №2. – С. 169-183.

13. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. – Т. 2. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

14. См.: Библер В. С. Школа диалога культур // Советская педагогика. – 1988. – № 8; Библер В. С. Диалог культур и школа XXI века // Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы. – Кемерово, 1993.

15. Методика воспитательной работы : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. К. Гребенкина, Е. М. Аджиева, О. В. Еремкина и др.; под ред. В. А. Сластенина. – 7-е изд. стер. – М.: Академия, 2009. – 160 с.

16. Сергеев А. Н. Технологическая подготовка будущих учителей в контексте парадигмальной трансформации образования: Автореф. дис. … д-ра пед. наук. – Тула, 2010. – 47 с.

17. Беляева В. А., Петренко А. А., Маскин В. В., Чулаева О. С. Компетентностный подход в проектировании инновационного развития образовательного учреждения: учебно-методическое пособие. – М.: АРКТИ, 2009. – 136 с.

18. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. – М., 1972 (англ. 1965).

19. Hymes D. On Communicative Competence // J. B. Pride, J. Holmes (Eds.). Sociolinguistics. – Harmodsworth, 1972.

20. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и

реализация. – М., 2002. (англ. 1984).

21. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990.

22. Петровская Л. А. Компетентность в общении. – М., 1989.

23. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М., 1996.

24. Митина Л. М. Психология профессионального развития. – М., 1998.

25. Byram M., Zarate G. Definitions, Objectives and Assessment of Sociocultural Competence // A Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching. Strasbourg, 1994; Ek van J., Trim J.L.M. Threshold Level 1990. Strasbourg, 1991; Fantini A. Exploring intercultural competence: a construct proposal, Brattleboro, VT, USA 1995, revised 1996; Hammerly H. Synthesis in Second Language Teaching // Second Language Publications, 1982; Seelye H.N. Teaching culture: strategies for intercultural communication. Lincolnwood, IL: National Textbook Co, 1994; Warring D., Frank K.N. A proposal for cultural diversity in Education: the Minnesota model // Toward education. 1995.

26. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография // Под ред. проф. В. А. Козырева, Н. Ф. Родионовой и проф. А. П. Тряпициной. – СПб: Изд-во РПГУ им. А. И. Герцена, 2005.

27. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме // Педагогика. – 2003. – № 10; Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5; Князев А. М., Земцова Е. В., Палецкая С. Н. Социальные компетентности личности как объект оценивания // Проблемы качества образования. Книга 2. Ключевые социальные компетентности студента // Материалы XIV Всероссийского совещания. – М.: Уфа, 2004; Зимняя И. А., Земцова Е. В. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 3. – С. 14-19.

28. Татур Ю. Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования: Учебно-методическое пособие. – М.: Логос, 2006.

29. Романов А. А. Лидер отечественной опытной педагогики первой трети XX века // Психолого-педагогический поиск. – 2008. – № 2 (8). – С. 30-47.

30. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. – Т. 1. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

31. Гребенкина Л. К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования: монография. – Рязань: РГУ, 2006. – 224 с.

32. Еремкина О. В. Формирование психолого-педагогической диагностической культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования: Автореф. дис. … д-ра пед. наук. – Рязань, 2008. – 43 с.

33. Мартишина Н. В. Становление и развитие творческого потенциала педагога в системе непрерывного педагогического образования: Автореф. дис. … д-ра пед. наук. – Рязань, 2009. – 40 с.

34. Погонышева Д. А. Моделирование как метод реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании // Педагогика. – 2009. – № 10. – С. 22-26.

35. Актуальные вопросы гуманитарных наук глазами студентов: материалы 5-й Международной научной конференции студентов и молодых ученых, 16-17 апреля 2010 года / отв. редактор О. С. Федотова; Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина. – Рязань, 2010. – 195 с.

36. Костикова Л. П. Методологический анализ исследования лингвосоциокультурной компетентности как ключевого элемента поликультурного образования // Российский научный журнал. – 2010. – № 3(16). – С. 165-172.

РЯЗАНСКОЕ ВЫСШЕЕ ВОЗДУШНО-ДЕСАНТНОЕ КОМАНДНОЕ УЧИЛИЩЕ ИМЕНИ ГЕНЕРАЛА АРМИИ В. Ф. МАРГЕЛОВА

УДК 37.013 + 159.9
ББК 74.00 + 88.4
Педагогика, психология

АНАЛИЗ ОРГАНИЗАЦИИ БОЕВОЙ ПОДГОТОВКИ В АРМИЯХ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

Кандидат военных наук К. К. Костин

В статье рассматривается опыт организации боевой подготовки в армиях зарубежных стран. Показаны основные пути совершенствования боевой подготовки, выбранные командованием армий США и Германии. Обращено внимание на положительный опыт использования компьютерных тренажерных технологий в армиях США и Германии. Отмечены отдельные недостатки этих технологий. Сделан вывод, что за счет внедрения новых тренажерных комплексов и освоения инновационных педагогических технологий обучения, боевая подготовка в сухопутных войсках США выйдет на новый качественный уровень.

Ключевые слова
Боевая подготовка, тренажерные комплексы, инновационные педагогические технологии, профессиональная подготовка

Командование армий США и Германии активно проводят курс на наращивание мощи войск. Ставится задача увеличения боевого потенциала войск за счет внедрения новых видов вооружения и военной техники, их модернизации, изменения организационно-штатной структуры и повышения уровня боевой готовности соединений и частей. При этом большое значение придается боевой подготовке, являющейся одной из составных частей боевой готовности. Руководство вооруженных сил США и Германии считают, что умелые действия командиров и личного состава на поле боя, их высокий профессионализм могут компенсировать преимущество превосходящего противника и способствовать решению задач, которые будут поставлены перед ними. Залогом этого служит высокое качество обучения военнослужащих. Так в уставе армии США говорится, что «... от командиров всех степеней требуется иметь подробные, продуманные планы всего комплекса мероприятий, проведение которых необходимо для подготовки войск к ведению боевых действий. Они должны быть уверены, что каждый военнослужащий в отдельности, каждое подразделение, часть, соединение полностью готовы к выполнению возложенных на них задач».

Командование зарубежных армий считает основными путями совершенствования боевой подготовки следующие.

Уровень финансирования вооруженных сил США, Германии и в целом блока НАТО. По статьям на финансирование боевой подготовки происходит рост расходов, то есть на обучение одного военнослужащего выделяются большие средства, прежде всего за счет внедрения новых тренажеров, компьютерных систем моделирования боевой обстановки.

Несмотря на большое количество тренажерных средств и имитаторов, на боевую подготовку выделяется большое количество штатных боеприпасов, моторесурсов и других материальных средств. Считается, что только тренажерной подготовкой невозможно достичь выполнения боевой задачи в реальной обстановке, психологической устойчивости в условиях современного боя, полностью воспроизвести эффект применения оружия.

Применение современных тренажерных средств позволяет без существенных материальных затрат путем многократного повторения, с высоким коэффициентом использовать учебное время, проводить обучение на высоком организационном уровне и с большой отдачей.

Существующая в вооруженных силах США и Германии система комплектования и подготовки военнослужащих представляет собой целенаправленный, отлаженный механизм, который позволяет проводить тщательный отбор рядового, сержантского и офицерского состава, что способствует качественной профессиональной подготовке военнослужащих. Предусмотренный отсев контрактников, не отвечающих предъявляемым им требованиям в ходе службы позволяет поддерживать высокую подготовку военнослужащих (подразделений) и воинскую дисциплину. Обучение на начальном этапе и при совершенствовании приобретенных навыков проводится до полного усвоения материала и доведения действий до автоматизма.

Хорошо развитая в США система предварительной вневойсковой подготовки позволяет обеспечить быструю и качественную профессиональную подготовку в войсках, способствует притоку добровольцев, осознанно выбравших службу в армии.

Подготовка офицеров организована в тесном сочетании учебы в военно-учебных заведениях и практики в войсках. Подготовка офицеров в армии Германии до получения ими первичного офицерского звания организована так, что они последовательно проходят курс обучения по программе подготовки рядовых, младших командиров, командира взвода в сочетании с исполнением их обязанностей в течение длительного времени в ходе войсковых стажировок (14 месяцев стажировки из 36 месяцев подготовки). Это дает большую практику в освоении должностных обязанностей до назначения на должность.

Перед каждым назначением на вышестоящую должность и по истечении определенного времени офицеры проходят переподготовку, это дает возможность доводить оперативно новые знания и готовить офицеров к выполнению конкретных должностных обязанностей.

Существующая система комплектования и обучения в Вооруженных Силах США позволяет проходить весь срок службы в составе одного подразделения, вместе с принципом комплектования по землячеству это способствует повышению тактической слаженности, уровня подготовки, боевой готовности и предотвращению случаев неуставных отношений.

Командирская подготовка в подразделениях, частях и соединениях армий США и Германии направлена на совершенствование военных знаний офицеров, расширение их общего кругозора. На командирскую подготовку выделяется большее количество учебного времени, чем в

Вооруженных Силах РФ.

Система испытаний на присвоение классной квалификации тесно связана с процессом обучения (индивидуальная учебная задача), не позволяет военнослужащему останавливаться на достигнутом уровне, стимулирует дальнейший профессиональный рост, прежде всего, на основе материальной заинтересованности.

Основным стимулом, обеспечивающим набор и подготовку военнослужащих, является их материальная заинтересованность. Комплектование на подобных условиях наших вооруженных сил потребует резкого увеличения расходов на содержание военнослужащих, что в настоящее время не представляется возможным.

Боевая подготовка представляет собой четко организованный, непрерывный процесс, в ходе которого решаются задачи профессиональной подготовки военнослужащих при проведении начальной военной подготовки в учебных центрах, в составе боевых подразделений проводится боевое слаживание и совершенствование индивидуальной подготовки. Большее время, чем в Вооруженных Силах РФ отводится на коллективную подготовку.

Основной формой подготовки войск являются различные войсковые и командно-штабные учения, главной особенностью которых является высокая степень приближения к боевой обстановке за счет применения компьютерных систем моделирования обстановки, широкого применения лазерных систем имитаторов стрельбы и поражения. Это сокращает материальные затраты на учения, позволяет отрабатывать практически любые варианты действий войск, в том числе такие, проведение которых реально по политическим или экологическим соображениям было бы нецелесообразно.

Основная роль в обучении личного состава отводится сержантскому составу и различным инструкторам, которые проводят до 70 % всех занятий. Офицерский состав освобождается для работы по планированию, общему руководству, для повышения своего профессионального мастерства.

Отработка всех тем по предметам обучения проводится в тесной увязке с тактической подготовкой. Что позволяет готовить подразделения к решению всех задач в комплексе, приближенно к реальной боевой обстановке.

Проведение полевых выходов и учений на незнакомых полигонах на территории других стран исключает натаскивание и шаблонность в подготовке войск. Подавляющее большинство учений проводятся двусторонними. Это позволяет обучить командиров, штабы и подразделения действиям против реального противника в реальном масштабе времени с максимальным приближением к условиям реального боя.

Командования вооруженных сил США и Германии стремятся использовать свое превосходство в оснащении войск приборами ночного видения и в ходе боевой подготовки проводят до 40-50 % занятий в ночное время. Проводимые переброски войск для проведения учений на территорию других стран, в том числе на континентальную часть США, в Европу через океан соответствует концепции НАТО на применение войск в вооруженных конфликтах и позволяет проводить постоянные тренировки по передислокации подразделений, материальных средств. Качество отработки этих вопросов было продемонстрировано в ходе войны в Персидском заливе, при проведении миротворческих операций НАТО, при проведении операций по демонстрации силы при подготовке ударов по Ираку.

Наличие подразделений, специализирующихся на определенных видах ведения боевых действий в особых условиях позволяет командиру иметь отдельные подразделения, готовые к решению задач в тех или иных условиях обстановки, и готовить на их базе другие подразделения

в ходе боевой подготовки и при ведении боевых действий.

Основой обучения и совершенствования подготовки подразделений, частей и соединений являются учебные центры и полигоны. Наличие на них необходимых комплектов техники и материальных запасов позволяет обеспечивать проведение подготовки мотострелковых (танковых) подразделений в полном объеме, не используя для этого боевую технику подразделений. Такой подход позволяет сохранять ее ресурс и экономить средства на транспортировке техники и материальных средств. Как правило, подразделения перевозятся только с легким вооружением.

Ведущие специалисты в области обороноспособности основную ставку в вопросах совершенствования боевой подготовки делают на применение в подготовке военного специалиста тренажерных комплексов и компьютерных обучающих программ.

В американских вооруженных силах, и в частности в сухопутных войсках, в последние годы повсеместное распространение получили разнообразные тренажеры, имитаторы и моделирующие обучающие системы. При их использовании экономия средств достигается за счет сокращения расходов на полевые выходы, «живые» боеприпасы и другие дорогостоящие военные материалы. Известно, например, что четырехчасовой выход в поле танкового взвода обходится в 5000 - 10000 долларов при условии, что учебные стрельбы ведутся вкладным стволом (стоимость одного выстрела 3,5 доллара). Каждый же реальный боеприпас, например для ПТУР ТОУ, стоит уже 5000 долларов.

Как подсчитали специалисты учебного центра в Форт-Беннинг, имитатор «Модель- Уэпонир» позволяет экономить на боеприпасах 228 тыс. долларов в год. В сухопутных войсках это означает, что каждый военнослужащий отделения, сдавая упражнение по стрельбе с помощью имитатора, экономит 348 патронов. Использование в танковом батальоне тренажера для стрельбы из танковой пушки, в зависимости от калибра дает экономию от 300 тыс. до 2 млн. долларов в год. К этой сумме добавляется еще 300 тыс. долларов, сэкономленных на расходах топлива и моторесурсов. При этом стоимость тренажера, например типа COFT, окупается за один - три года, а удельный вес затрат на тренажеры данного типа от общей стоимости закупок танков не превышает 1,5-2 процента.

Компьютеризация боевой подготовки в армии США позволила резко сократить количество личного состава и боевой техники, привлекаемых для проведения учений. Так, в учениях 5 АК в Европе в 2002 году принимало участие 6 тыс. военнослужащих и 20 вертолетов, но не было ни одного танка.

Вместе с тем использование тренажерных комплексов потребовало от руководства армии поиска новых педагогических технологий обучения личного состава. С этой целью были проведены масштабных психолого-педагогические исследования в ведущих университетах США. В результате было установлено, что прогресс в боевой подготовке войск зависит от умелого сочетания уже устоявшихся форм обучения и использования тренажеров и других новых технологий и средств обучения.

Этот фактор особенно важен в условиях сокращающихся возможностей полигонной базы в целом, полное использование которой к тому же затруднено по все возрастающим экологическим соображениям

Именно с учетом всего этого командование сухопутных войск США в Европе утвердило программу, получившую название «рациональная подготовка». Она предусматривает разумное сочетание полевых выходов с проведением занятий и учений с использованием компьютеров.

Для этих целей в войсках создана хо-

рошая учебная компьютерная база. Например, с 2003 года в ФРГ в гарнизоне Айнзидлерхоф функционирует компьютерный центр по моделированию и имитации боевых действий всех видов вооруженных сил США и стран НАТО в масштабах европейских ТВД. Ежегодно в центре проходит до 14 четырех-шестидневных компьютерных учений с участием командного состава вооруженных сил США в Европе и стран НАТО уровня корпуса и выше. Центр укомплектован 115 сотрудниками, его годовой бюджет составляет 10 млн. долларов. Как правило, накануне учений оперативные группы центра устанавливают на каждом командном пункте в среднем до десяти тонн специального оборудования, а затем в течение недели обучают участников учений навыкам работы на нем. Эффективно функционирует также учебный центр в Хоэнфельс (Германия), где установлен компьютерный тренажер управления боевыми действиями батальона.

Использование компьютеров и тренажеров способствует качественному совершенствованию всего процесса боевой подготовки по следующим направлениям.

1. Значительно возрастает интенсификация боевой учебы и пропускная способность используемой материальной базы. Так, командир бригады, проводя курс обучения на полигоне в Хоэнфельс, имеет возможность поочередно пропустить все свои батальоны через поле и компьютерные классы, компенсируя сокращение объема полевой подготовки работой на тренажерах.

2. Тренажеры и компьютеры предоставляют уникальную возможность проведения эффективных двусторонних учений с выбором любого вероятного противника. Программы, разрабатываемые в национальном центре имитационных средств в Форт-Ливенуэрт (штат Канзас) и передаваемые на компьютеры командных пунктов американских дивизий в Европе, которые проводят компьютерные учения, могут предложить в качестве вероятного противника Северную Корею, Ирак или любую другую страну мира, а также смоделировать действия вооруженных сил несуществующего государства. Так, на одном из учений 3 мд США в Европе ее части вместо «обкатки» привычного района развертывания, в котором они тренировались последние 40 лет, вынуждены были «воевать» против войск вымышленной страны «Медведь», расположенной в противоположном направлении. Это потребовало пересмотра привычных схем развертывания сил дивизии и их применения, полного изменения структуры боевого и тылового обеспечения. Интересен и пример учений ОВС НАТО «Дайнэмик фьюче» на Южно-Европейском ТВД и ставших крупнейшими компьютерными учениями вооруженных сил США и НАТО за всю историю существования блока. В этих учениях 11 стран альянса воевали против армии вымышленной Гренландии. Несуществующий противник был выбран не случайно – это давало наибольший простор при имитации боевых ситуаций, концепций применения вооруженных сил и выбора оружия и боевой техники.

В «Дайнэмик фьюче» принимало участие более 3 тыс. офицеров и генералов ОВС НАТО, имитировавших боевые действия на компьютерах. С помощью спутниковой связи между собой были связаны 12 командных пунктов компьютерной имитации боевых действий (шесть – в Италии, из них один на флагманском корабле 6-го флота США, пять – в Турции и один – в Германии).

3. Использование систем комплексного моделирования боевых действий привносит элемент реализма в подготовку штабов, особенно при отработке задач переброски частей, соединений и объединений на удаленные от территории США театры военных действий.

4. Широкое внедрение компьютерных обучающих систем позволяет резко повы-

сить качество подготовки командиров, которые умели бы быстро и с привлечением оптимального комплекта сил своих штабов принимать правильные решения. Это особенно важно, если учесть, что из десяти первых сражений, с которыми войска США вступали в различные войны, пять были проиграны, в четырех были одержаны победы, доставшиеся ценой неоправдано больших потерь, и только в одной был достигнут несомненный успех. Как принято считать, победы были одержаны лишь благодаря самоотверженности и героизму солдат, несмотря на «преступную неподготовленность командного состава».

Однако компьютерные формы подготовки обладают и многими недостатками. Они вызваны в основном единственным фактором – отсутствием реальной работы на боевой технике в полевой обстановке. Существенным недостатком тренажеров, особенно комнатного типа, считается фактическое отсутствие имитации динамики действий самого военнослужащего, его мышц и тела. Кроме того, невозможно воспроизвести характерную при стрельбе реальными боеприпасами обстановку: дым, запах, нервное возбуждение, страх. Утрачивается также возможность наблюдать воздействие реального боеприпаса на цель или использовать трассер для пристрелки. Лазерные имитаторы, кроме того, теряют свои качества даже при легкой задымленности.

Вместе с тем, несмотря на определенные недостатки в совершенствовании профессиональной подготовки военнослужащих, ведётся интенсивный научный поиск, проводятся опытно-экспериментальные работы по широкому внедрению различных типов тренажёрных комплексов.

Таким образом, рассматривая внедрения инновационных педагогических технологий и тренажёрных комплексов в систему боевой подготовки сухопутных войск армии США, можно сделать выводы о том, что тренажёрные комплексы позволяют:

- качественно повысить эффективность боевой учебы военнослужащих сухопутных войск;

- значительно сократить материальные затраты на организацию и проведение занятий по боевой подготовке;

- снизить негативное воздействие боевой техники на окружающую среду в ходе проведения учений и маневров.

В ближайшей перспективе, по мнению военных экспертов за счет внедрения новых тренажерных комплексов и освоения инновационных педагогических технологий обучения, боевая подготовка в сухопутных войсках США выйдет на новый качественный уровень.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Вельский Л., Синица В. Унтер-офицеры бундесвера // Зарубежное военное обозрение. – 2007. – С. 17-22.

2. Любарский А. Унтер-офицер как учитель и воспитатель при обучении на местности// Военный вестник. – 1940. – № 11. – С. 70-73.

3. Людчик В. Сухопутные войска ФРГ // Зарубежное военное обозрение. – 1989. – № 3 – С. 19-25.

4. Николаев В. Принципы обучения в бундесвере // Военный вестник. – 1984. – № 7. – С. 93-95.

5. Чумичев Н. Г. Критический анализ системы подготовки офицерского состава вооруженных сил США: Дис. … канд. пед. наук. – М., 1981.

РЯЗАНСКОЕ ВЫСШЕЕ ВОЗДУШНО-ДЕСАНТНОЕ КОМАНДНОЕ УЧИЛИЩЕ ИМЕНИ ГЕНЕРАЛА АРМИИ В. Ф. МАРГЕЛОВА

УДК 37.013 + 159.9
ББК 74.00 + 88.4
Педагогика, психология

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА В УСЛОВИЯХ ДОГМАТИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВОЕННОГО ВУЗА

Кандидат психологических наук А. С. Марков
Кандидат военных наук К. К. Костин

Статья посвящена анализу образовательной среды военных вузов. Выявлены общие закономерности формирования личности будущего офицера в образовательной среде военных вузов. Показано, что в условиях догматической образовательной среды военного вуза возможно творческое развитие личности будущего офицера Российской армии. Рекомендовано для повышения уровня профессионального развития личности курсантов использовать предложенные Л. М. Митиной психолого-педагогические технологии, при условии учета особенностей образовательной среды военного вуза.

Ключевые слова
Образовательная среда, творческое развитие личности, технология профессионального развития, психолого-педагогическое сопровождение

В условиях продолжающейся реформы Вооруженных Сил Российской Федерации, ориентированной на создание профессиональной армии, приоритетными являются проблемы совершенствования системы обучения, подготовки и воспитания военного профессионала. Основу любой армии составляет офицерский корпус. Поэтому особое внимание необходимо уделять личностным и профессиональным качествам будущих офицеров.

Большинство исследований ученых психологов посвящено конкретным проблемам и трудностям в ходе подготовки военного профессионала: профотбору (Бодров В. А., Ворона А. А., Гандер Д. В., Пономаренко В. А), адаптации курсантов к службе и обучению в военном вузе (Алдашева А. А., Камышев А. А., Попков В. В.), формированию первичного воинского коллектива (Глоточкин А. Д. Мицкевич А. Н.), развитию способностей и профессионально-важных качеств (Володарская И. А., Марков А. С., Платонов С. В.), психологической подготовке будущих офицеров в военных вузах (Кандыбович С. Л., Караяни А. Г., Сыромятников И. В., Утлик Э. П.), мотивации обучения и службы (Бринько И. И., Волковицкий Г. А., Масюченко К. К.), психологической готовности к профессиональной деятельности (Аллин О. Н., Глушко А. Н., Жуковский С. И.) и т. п.

Следует отметить, что личностные особенности офицера, психологические качества, необходимые для эффективного выполнения профессиональной дея-

тельности, профессионального роста, преодоления экстремальных ситуаций в ратном труде характеризуют активную, творческую личность. К таким качествам И. А. Володарская и А. С. Марков относят высокий уровень ответственности, инициативность и находчивость, преданность присяге и конституционному долгу, самообладание, выдержку и высокий уровень самоконтроля, организаторские способности, умение брать на себя ответственность за решения и действия подчиненных, умение правильно оценивать окружающих людей, выявлять их сильные и слабые стороны, умение сохранять работоспособность в условиях аварийных ситуаций, смелость и решительность. [1. С. 42].

Одной из наиболее важных личностных характеристик боевого офицера Российской армии является способность творчески мыслить. Психологический словарь под редакцией В. П. Зинченко и Б. Г. Мещерякова дает такое определение творческих способностей человека. «Креативность (от лат. *creation* – созидание) – творческие возможности (способности) человека, которые могут проявиться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом и/или ее отдельные стороны, продукты деятельности, процесс их создания. Креативность рассматривают как важнейший и относительно независимый фактор одаренности, который редко отражается в тестах интеллекта и академических достижений». [7. С. 165].

Формирование личности курсанта определяется типом образовательной среды военного учебного заведения. Мы придерживаемся определения В. А. Ясвина, который под образовательной средой понимает систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. [8. С. 14].

В 2007-2008 и 2008-2009 учебных годах нами была проведена экспериментально-аналитическая работа по оценке образовательной среды военных вузов. Работа, проведенная в артиллерийском и десантном военных институтах, показала, что в целом по усредненным данным курсанты артиллеристы и десантники оценили образовательную среду своих вузов как догматическую. В основу была положена модель векторного моделирования образовательной среды учебного заведения, предложенная В. А. Ясвиным. В исследовании приняло участие 510 курсантов из двух военных вузов с первого по пятый курс (245 курсантов-артиллеристов и 265 – десантников).

По утверждению В. А. Ясвина, догматическая образовательная среда способствует формирования абсолютно зависимой и абсолютно пассивной личности. [8. С. 61].

Это порождает психолого-педагогическую проблему: как в условиях догматической образовательной среды военного вуза при авторитарном стиле общения обучающего и обучающегося выполнить социальный заказ государства и общества – воспитать будущего офицера как грамотного специалиста и при этом творческую, социально активную личность, способную к саморазвитию и самообразованию.

Используя структуру образовательной среды, предложенную В. И. Пановым, в образовательной среде военного вуза можно выделить:

- пространственно-предметный компонент, который обеспечивает возможность необходимых для обучения, развития и социализации пространственных действий и который включает в себя помещения, учебные поля, оборудование, особую атрибутику и другое материально-техническое обеспечение занятий;

- социальный компонент, представля-

ющий пространство межличностного взаимодействия между курсантами, военными и гражданскими педагогами, психологами, командирами-воспитателями, администрацией и командованием военного вуза; а также типы этого взаимодействия (субъект-объектный, субъект-субъектный и субъект-порождающий);

- психодидактический компонент (технологический), представляющий собой совокупность учебной и других видов деятельностей, включая образовательные технологии, содержание и методы которых определяются психологическими целями и задачами физического, познавательного, личностного и социального развития курсантов. [6. С. 92].

Применение интегративной психологической технологии профессионального развития, предложенной Л. М. Митиной для реализации в системах образования и социальной практике, позволяет нам успешно решить проблему формирования творческой, социально активной личности будущего офицера, способной к саморазвитию и самообразованию. Данная технология позволяет трансформировать адаптивное поведение курсанта в поведение, направленное на творческую самореализацию в профессии. Технология профессионального саморазвития включает:

- четыре стадии оптимизации поведения и деятельности (подготовку, осознание, переоценку, действие);

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

- комплексы методов воздействия (традиционные и активные). [4, С. 58].

Предложенная Л. М. Митиной, технология профессионального развития личности курсанта, которая учитывает особенности образовательной среды военного вуза, позволяет построить программы непрерывного профессионального образования в военном вузе на качественно новом уровне: системно, технологично и методически обеспеченно.

В целях создания целостной личности будущего офицера мы рассматриваем профессионализм как интегральную личностную характеристику специалиста, включающую профессионализм деятельности, профессионализм личности и профессионализм общения. [1].

Профессионализм деятельности предполагает профессиональное мышление, владение обобщенными приемами профессиональной деятельности, а также профессиональные знания, умения и навыки. Профессионализм личности включает профессиональную мотивацию и склад ума, необходимый уровень развития интеллекта, духовные запросы и эстетические пристрастия, явно выраженную любовь к своей Родине и верность воинской присяге. Профессионализм общения проявляется в умении создать в армейском коллективе психологическую атмосферу, обеспечивающую эффективное выполнение поставленных задач.

В настоящее время в высшей военной школе остро встает вопрос о необходимости непрерывного психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки и личностного развития курсантов. Мы рассматриваем психолого-педагогическое сопровождение как психологический механизм формирования профессионализма как качества личности будущего офицера в образовательной среде военного вуза. Это обусловлено рядом специфических причин, характерных для военных вузов:

- особенностью набора обучающихся;

- особой динамикой учебно-воспитательных и профессиональных задач;

- необходимостью сформировать целостную личность;

- возрастным скачком.

Как показали наши исследования, особенностью набора является то, что за последние пять лет более двух третей зачисленных в военные вузы составляют кур-

санты с третьей категорией профессиональной пригодности. Эти кандидаты минимально соответствуют требованиям, предъявляемым к обучению в военном вузе. Они с трудом могут овладеть образовательной предложенной программой и способны показать преимущественно удовлетворительные знания. Лица, отнесенные к данной категории, допускаются к обучению в вузе при недостатке кандидатов на обучение первой и второй категории. Для этих курсантов необходимо непрерывное сопровождение и оказание психологической помощи для преодоления учебно-профессиональных трудностей на каждом этапе подготовки.

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

Рассмотрим динамику профессиональных задач на примере артиллерийского вуза. Профессиональные задачи и соответствующие им социальные роли в ходе обучения с первого по пятый курс меняются следующим образом: 1 курс – номер артиллерийского расчета – рядовой, 2 курс – командир орудия – сержант, 3 курс – командир огневого взвода - лейтенант, 4 курс – старший офицер батареи – старший лейтенант, 5 курс – командир артиллерийской баратеи – капитан. При этом под руководством педагогического коллектива военного вуза курсант должен справиться со следующими учебно-воспитательными задачами: 1 курс – адаптация к учебе и службе, 2 курс – критическое осмысление действительности, 3 курс – окончательное определение профессионального выбора (заключение контракта), 4 курс – становление, 5 курс – активное формирование профессионализма.

Для формирования целостной личности будущего офицера психолого-педагогическое сопровождение должно включать психологическое сопровождение формирования коммуникативной, когнитивной и личностной сферы курсанта. Успешность формирования коммуникативной сферы в ходе обучения определяется по результатам социометрии, карточкам поощрений и взысканий и отзывам командиров, а также по результатам учебы (успеваемость) и отзывам преподавателей. Успешность формирования когнитивной сферы определяется по результатам академической успеваемости, по результатам тренажей, полевых учений и боевых стрельб. Успешность формирования личностной сферы зависит от результатов тестирования, отзывов командиров и преподавателей. При этом требования к норме и отклонения определены соответствующими служебными нормативными документами.

Анализируя отклонения от установленных норм в учебе и службе в курсантских коллективах, командиры учебных подразделений, преподаватели и психологи совместно определяют общие и частные трудности обучающихся и намечают пути их преодоления в ходе учебно-воспитательного процесса.

Сложность учебно-воспитательного процесса в высшей военной школе заключается в том, что на первых курсах мы обучаем старших юношей, используя при этом методы традиционной педагогики, а на старших курсах наши обучающиеся уже взрослые, и для их обучения требуются методы андрагогики, причем такой переход происходит скачкообразно. Специфика взрослого учащегося выражается, прежде всего, в его двойном социальном статусе, что, в свою очередь, требует особой организации образовательного процесса, а многие преподаватели военного вуза не готовы к этому. [3].

На старших курсах военного вуза идет активное формирование профессионализма курсанта как будущего офицера. Курсант уже является контрактником, он принят в профессиональное военное сообщество, получает деньги за свой рат-

ный труд, является взрослым обучающимся. При этом преподавателям, имеющим боевой опыт, легче организовывать взаимодействие с взрослыми обучающимися. Как показали наши исследования, 50-60% преподавателей в артиллерийском вузе имеют боевой опыт, в десантном вузе до 80% преподавателей лично прошли через «горячие точки». Такие преподаватели, не обладая достаточной психолого-педагогической подготовкой, но при этом, решая реальные военно-профессиональные задачи, создают творческую атмосферу на занятиях. Курсант видит, что его оценивают не как школьника – будущего взрослого, а как боевого собрата, с которым возможно завтра придется прыгать с одного самолета, есть из одного котелка, выполнять задачу, прикрывая огнем друг друга. Все задачи не имеют однозначного решения, выполняются при большом дефиците времени, при нехватке людских и материальных ресурсов, требуют обоснования, почему поступил именно так. Задача выполненная с большими затратами по времени оценивается как поражение: «Товарищи, которым ты должен был придти на помощь, уже погибли». Это в песне поется: «А значит нам нужна одна Победа. Одна на всех, мы за ценой не постоим». Нет. «Если ты захватил высоту, взял рубеж, но положил в бою всех десантников, с кем ты будешь праздновать эту победу, с кем пойдешь дальше?» Преподаватель с боевым опытом говорит курсанту: «На то десантнику и дана голова, чтобы выполнить задачу и сохранить всех людей. Нет ничего труднее для командира, чем писать матери похоронку на единственного сына, которого ты не сберег в бою». Личностным смыслом решения учебной задачи для курсанта становится не получение высокой оценки, не накопление знаний в прок, а самоутверждение, подтверждение своей принадлежности к данной социальной группе. Курсант-десантник старается показать, что он не зря носит голубой берет. Если преподаватель выгнал за плохую подготовку нерадивого обучающегося с занятий в библиотеку, тот, кроме всего, ощущает осуждение товарищей: «Это тот, кто подведет нас в бою!» В этих условиях курсант вынужден сам искать решение, отстаивать своё мнение, проявлять инициативу и творчество. Таким образом, формирование профессиональной творческой активности будущего офицера идет хотя и спонтанно, но достаточно эффективно. При этом необходимо отметить, что в десантном вузе на четвертом курсе более 15% курсантов воспринимают образовательную среду своего военного вуза как творческую, около 42% курсантов десантников считают образовательную среду – карьерной. И если догматической образовательная среда представляется для 40% курсантов-десантников четвертого года обучения в военном вузе, то такой её ощущают только 28% пятикурсников. Более того 12% выпускников военного десантного вуза считают образовательную среду безмятежной. Они не бездельничают, они целенаправленно готовятся к службе в войсках, но им комфортно в жестких рамках военного регламента службы, им хорошо, что «рядом тот, кто все за нас решит».

Мы считаем, что применение предложенной Л. М. Митиной технологии для профессионального развития личности курсанта, при условии учета особенностей образовательной среды военного вуза позволяет построить программы непрерывного профессионального образования на качественно новом уровне: системно, технологично и методически обеспеченно. Таким образом, при правильно организованном психолого-педагогическом сопровождении формирования профессионализма курсанта в условиях догматической образовательной среды военного вуза можно подготовить высококвалифицированного офицера-специалиста как творческую, активную личность, способную к самообразованию и саморазвитию.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Володарская И. А., Марков А. С. Формирование профессионализма у курсантов-артиллеристов в процессе обучения электротехнике. – Коломна: ВАУФК, 2004. – 152 с.

2. Костин К. К., Марков А. С. О необходимости психолого-педагогической подготовки военных профессионалов // Российский научный журнал. – 2009. – № 5 (12). – С. 47-51.

3. Марков А. С. Военные вузы как особый тип учебного заведения образования взрослых // Человек и образование. – 2008. – № 4 (17). – С. 54 -57.

4. Митина Л. М. Научное обоснование и технологическое обеспечение профессионального развития личности в микро- и макросоциуме // Развитие потенциала личности в микро- и макросоциуме: материалы Всероссийской НПК Оренбург, 30-31 окт. 2008 г. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2008. – С. 53-60.

5. Огарев Е. И. Непрерывное образование: основные понятия и термины (Тезаурус). – СПб.; ГНУ ИОВ РАО, 2005. – 148 с.

6. Панов В. И. Психодиагностика образовательных систем: теория и практика. –СПб.: Питер, 2007. – 352 с.

7. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 2001. – 440 с.

8. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 374.02
ББК 74.264

педагогика

ИНТЕГРИРОВАННОЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ В ОБЛАСТИ ФИЗИКИ И ЭКОЛОГИИ КОСМОСА. СИСТЕМА КОМПЕТЕНЦИЙ

Кандидат технических наук А. К. Муртазов

Рассмотрена реализация компетентностного подхода в системе дополнительного интегрированного с наукой образования детей в области астрофизики и экологии космоса.

Ключевые слова
Дополнительное образование детей, экология космоса, астрофизика, компетенции

В последние 15 лет на астрономической обсерватории Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина нами создана система дополнительного образования школьников в области астрофизики и экологии космоса (*Муртазов, 2009*). Эту систему можно отнести к системе дополнительного интегрированного с наукой образования. В ней реализован исследовательский метод обучения и деятельности детей – они принимают участие в научно-исследовательской деятельности обсерватории. С другой стороны, тесный контакт обсерватории с министерством образования Рязанской области дает возможность организации летних научных школ учащихся, их поездок на Всероссийские олимпиады и детские научные конференции.

Наш многолетний опыт работы в подобной системе образования показывает, что коэффициент полезного действия ее весьма высок, она дает возможность в наиболее полной мере реализовать принцип гуманизации образования.

К тому же, наконец, стало ясно, что актуальность развития системы дополнительного образования детей обусловлена кроме всего прочего требованиями современной социальной, инновационной и общей образовательной политики России.

В связи с этим, на первый план в системе дополнительного интегрированного с научными исследованиями образования выходит целый ряд факторов, обеспечивающих ее успешную реализацию.

Основными факторами здесь, несомненно, являются:

- компетентность преподавателей, реализующих данную систему образования;
- уровень научной школы, на базе которой организована образовательная система, определяющий здесь эту компетентность.

Ниже рассмотрены некоторые особен-

ности интегрированного с наукой дополнительного образования детей, реализация которых позволяет ему иметь очень высокую эффективность.

Дополнительное образование детей – составная (вариативная) часть общего образования, сущностно мотивированное образование, позволяющее обучающемуся приобрести устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально реализовать себя, самоопределиться профессионально и личностно. Многими исследователями дополнительное образование детей понимается как целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ (*Википедия*).

Вообще, содержание образования, в том числе и дополнительного, должно обеспечивать адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры общества; формировать у детей адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы картины мира (а в нашем случае, именно естественнонаучной картины мира); интегрировать личность в национальную и мировую культуру и т. д.

Развитие дополнительного образования детей предполагает решение следующих задач:

- изучение интересов и потребностей обучающихся в дополнительном образовании детей; определение содержания дополнительного образования детей, его форм и методов работы с обучающимися с учетом их возраста;

- формирование условий для создания единого образовательного пространства;

- расширение видов творческой деятельности в системе дополнительного образования детей для наиболее полного удовлетворения их интересов и потребностей в объединениях по интересам;

- создание условий для привлечения к занятиям в системе дополнительного образования детей большего числа обучающихся среднего и старшего возраста;

- создание максимальных условий для освоения учащимися духовных и культурных ценностей,

- воспитания уважения к истории и культуре своего и других народов; обращение к личностным проблемам.

Человек, включенный в систему дополнительного образования, становится более конкурентоспособным, мобильным, ориентированным на свободный выбор форм своей деятельности (*Морозова, 2007*).

Концепция содержания образования (*В. В. Краевский, 1985*), на которой базируется система образования вообще, и дополнительного в частности, состоит из следующих 4-х структурных компонентов: *опыта познавательной деятельности,* фиксированной в форме способов ее осуществления – знаний; *опыта репродуктивной деятельности,* фиксированной в форме способов ее осуществления – умений и навыков; *опыта творческой деятельности* – в форме проблемных ситуаций; *опыта эмоционально-ценностных отношений*.

Можно отметить близость этой концепции общефилософской концепцией теории познания: от простого созерцания к обобщению, к абстрактному мышлению. Структура этой концепции близка к структуре концепции любого научного исследования, что и позволяет решать задачи образования в нашей системе.

Достижение детьми в процессе обучения наиболее высокого уровня делает их способными самостоятельно оценивать результаты своей деятельности, выбирать дальнейшее ее направление.

По данным некоторых исследований (*Козлова, 2005*) для учащихся в дополнительном образовании оказались значимыми такие показатели:

– *свобода выбора* – свобода выбирать, к какому педагогу идти и по какой программе заниматься; выбирать тему своей исследовательской работы или должность, которую он будет выполнять в походе или экспедиции, в каком проекте уча-

ствовать; добровольность деятельности;

– *конкретность и доступность* – практические задачи формулируются доступно и чётко для каждого ребёнка или группы с учётом возрастных особенностей;

– *разнообразие* – возможность постоянного неформального общения руководителя с подростками; творческая, доброжелательная атмосфера; участие в различных по формам проведения мероприятиях; возможность увидеть новый город, природу, познакомиться с новыми людьми;

– *психологический комфорт* – возможность воспитанника учреждения дополнительного образования не зависеть от стереотипного мнения, сложившегося о нём в школьном, классном коллективе; возможность начать отношения с новыми товарищами с «чистого листа»; возможность свободного неформального общения с педагогом, демократическая система сотрудничества со взрослыми;

– *безоценочная система* – проявление своей индивидуальности, творчества не боясь «плохой отметки», возможность проявить себя в какой-либо деятельности (спортивной, технической, художественной и т. д.), не чувствуя «груза» школьных оценок.

Эти показатели важны тем, что они формируют, прежде всего, внутреннюю позицию школьника, его личностные установки, самостоятельность и ответственность, и, вместе с тем, учат принимать в расчёт мнение своих товарищей, педагога.

В области естественнонаучного дополнительного образования одним из наиболее перспективных средств развития познавательной мотивации является реализованная нами (*Муртазов, 2006*) учебно-научная деятельность, способствующая:

- активизации интереса детей к изучению предметов, входящих в базисные учебные планы школы (физика как основа изучения процессов в космосе, математика как средство описания и формализации этих процессов);

- развитию у детей представлений о межпредметных связях, что позволяет в итоге сочетать изучение не только естественных наук (астрофизики, геофизики, экологии), но и таких наук, как история, археология, литература;

- мотивации к изучению иностранных языков как средства научного и межкультурного общения;

- обучению новым информационным технологиям и средствам телекоммуникаций;

- созданию предпосылок для развития научного образа мышления, творческого подхода к собственной деятельности;

- возрождению в среде подростков установки на престижность занятий фундаментальными науками;

- созданию сферы предметного общения внутри детского коллектива, формированию реального авторитета преподавателя, что помогает формированию детского коллектива на принципиально другой нравственной основе, содействует предметному обучению детей из разных коллективов;

- профориентации учащихся, их профессиональному самоопределению.

Одна из эффективных стратегий взаимодействия системы среднего образования с высшей и научной школой базируется на интеграции общего и дополнительного образования школьников, нацеленной не только на формирование знаний, умений и навыков учащихся, но и на создание условий благоприятных для развития у школьников системы базовых и специальных компетенций.

Как известно, под целями понимаются ожидаемые результаты деятельности, в данном случае – образовательной (*Лебедев, 2004*). Различие подходов к определению целей школьного образования заключается в понимании сущности ожидаемого результата. При традиционном подходе под образовательными целями понимаются личностные новообразования, которые формируются у школьников.

Цели обычно формулируются в терминах, которые описывают эти новообразования: ученики должны освоить такие-то понятия, сведения, правила, умения, у них необходимо сформировать такие-то взгляды, качества и т. д. Такой подход к постановке образовательных целей достаточно продуктивен, особенно по сравнению с распространённой практикой отождествления педагогических целей и педагогических задач, когда цели формулируются в терминах, описывающих действия учителя (раскрыть, объяснить, рассказать и т. п.).

Однако определение образовательных целей через описание личностных новообразований учащихся вступает в противоречие с новыми социальными ожиданиями в сфере образования. Традиционный подход к определению целей образования ориентирует на сохранение экстенсивного пути развития школы. С позиций этого подхода, чем больше знаний приобрёл ученик, тем лучше, тем выше уровень его образованности.

Но уровень образованности, особенно в современных условиях, не определяется объёмом знаний, их энциклопедичностью.

С позиций компетентностного подхода уровень образованности определяется способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний. Компетентностный подход не отрицает значения знаний, но он акцентирует внимание на способности использовать полученные знания. При таком подходе цели образования описываются в терминах, отражающих новые возможности обучаемых, рост их личностного потенциала. В первом случае цели образования моделируют результат, который можно описать, ответив на вопрос: что нового узнает ученик в школе? Во втором случае предполагается ответ на вопрос, чему научится ученик за годы обучения в школе.

И в первом, и во втором случаях в качестве «конечных» результатов образования рассматривается развитие определённых личностных качеств, прежде всего, нравственных, формирование системы ценностей. Могут существовать различные взгляды на то, какие качества личности и какие ценностные ориентации нужно формировать у современных школьников, но эти различия не имеют тесной связи с подходом к определению целей образования. Различия в этих подходах связаны с различиями представлений о путях формирования ценностных ориентации и личностных качеств учащихся. При традиционном подходе к определению целей исходят из того, что личностных результатов можно достичь за счёт приобретения необходимых знаний. Во втором случае в качестве основного пути рассматривается получение опыта самостоятельного решения проблем. В первом случае решение проблем рассматривается как способ закрепления знаний, во втором – как смысл образовательной деятельности.

Таким образом, с позиций компетентностного подхода основным непосредственным результатом образовательной деятельности становится формирование ключевых компетентностей (*Лебедев, 2004*).

Понятие «компетентностный подход» получило распространение в начале XXI века в связи с дискуссиями о проблемах и путях модернизации российского образования.

Компетентностный подход предполагает не усвоение учеником отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение ими в комплексе. В связи с этим по иному определяется система методов обучения. В основе отбора и конструирования методов обучения лежит структура соответствующих компетенций и функции, которые они выполняют в образовании. Общеобразовательная школа не в состоянии сформировать уровень компетентности учеников, достаточный для эффективного решения проблем во всех сферах деятельности и во всех конкретных ситуациях, тем более в

условиях быстро меняющегося общества, в котором появляются и новые сферы деятельности, и новые ситуации. Цель школы – формирование ключевых компетентностей. Функцию формирования общих компетентностей берет на себя дополнительное образование.

Ряд авторов отмечают, что компетентностный подход к обучению школьников не противостоит традиционной парадигме, но дополняет и расширяет сферу ее *(Жильцова, и др., 2009)*. Система компетентностей, формируемых у старшеклассников (и вообще, членов объединений дополнительного образовании – *АКМ*), включает когнитивные, мотивационные, смысловые и другие регуляторные компоненты, усиливает собственно практическую ориентированность образования, его прагматический аспект.

Согласно толковому словарю педагогических и психологических терминов, компетентный в широком смысле – это знающий, осведомленный в какой-либо области; в узком смысле – обладающий правом авторитетного суждения как специалист высокого уровня в определенном круге вопросов.

Часто компетентность определяют как сочетание психических качеств, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно (действенная компетентность), как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции. Каждый работник компетентен в той степени, в какой выполняемая им работа отвечает требованиям, предъявляемым к конечному результату данной профессиональной деятельности. При этом компетентность нельзя сводить только к стараниям человека или его образованности.

Быть компетентным – это значит уметь мобилизовать имеющиеся знания и опыт, свое настроение и волю для решения проблемы в конкретных обстоятельствах. Именно задача формирования у детей научной компетенции и является одной из основных в реализуемой нами системе.

Компетентность – совокупность компетенций; наличие знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области. Понятие «компетентность» включает не только когнитивную и операциональную – технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую.

Компетенция – это личная способность специалиста решать определенный класс профессиональных задач.

Различаются:

1 Компетентность как показатель обязательного уровня образования каждого современного человека (минимальный, общий для всех, базовый).

2. Общие виды компетентности (метапрофессиональные компетенции), необходимые для профессионального становления человека и не теряющие своего значения при изменении его места и роли в социальной практике.

3. Виды профессиональной компетентности: специальная деятельностная компетентность; социальная коммуникативная компетентность; личностная компетентность; индивидуальная компетентность.

Обращает на себя внимание широкая представленность в различных видах компетентности категорий «готовность», «способность», а также фиксация таких психологических качеств, как «ответственность», «уверенность» (*Зимняя, 2003*).

К примеру, если говорить конкретно о специальных компетенциях.

Под математической компетентностью учащихся понимается результат математического образования, позволяющий применять полученные знания в практической деятельности, в смежных дисциплинах, для продолжения образования; сложившееся у учащегося представление о математике как части общечеловеческой культуры, как методе описания и познания действительности.

Под математической компетенцией учащихся понимается способность обучаемых применять полученные математические знания, умения и навыки в решении учебных задач, осуществлять перенос знаний в незнакомую ситуацию» в том числе и в другую предметную область. Математическая компетенция включает умения логически мыслить, оценивать, отбирать и использовать информацию, самостоятельно принимать решения (*Уткина, 2007*).

Отдельно следует выделить компетенции педагогов.

Профессионально-педагогическая компетентность (*Кузьмина, 1990*) включает пять элементов или видов компетентности: 1. Специальная и профессиональная компетентность преподаваемой дисциплины. 2. Методическая компетентность в области способов формирования знаний, умении учащихся. 3. Социально-психологическая компетентность в области процессов общения. 4. Дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей учащихся. 5. Аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности.

Компетентностный подход востребован постольку, поскольку современное образование требует существенной модернизации, не осуществление этого процесса рискует оказаться очередной кампанией среди многолетних попыток безуспешного *реформирования* образования на основании внедрения современнейших педагогических идей и концепций. Еще одна немаловажная проблема внедрения компетентностного подхода связана с обеспечением преемственности между существующей нормативно-правовой базой аттестационных процедур и вновь развиваемыми подходами, в связи с чем, решения не могут не иметь компромиссного характера. Наиболее оптимальной формой представления моделей образовательно-профессиональной компетентности педагогов является, по мнению некоторых коллективов авторов (*Бермус, 2005*) трехуровневая модель, включающая следующие компоненты:

1) Характеристика базового уровня компетенции, соответствующего общей ориентировке выпускника в будущей деятельности, знанию основных нормативов и требований, а также - наличию общих представлений об образовательной ситуации в России и в мире. Соответственно, базовая компетенция определяется по отношению к объектам (законодательным актам, научным текстам и пр.), при этом используется следующие показатели:

· воспроизведение основных идей документов, знание ориентировочных сроков и субъектов, ответственных за их реализацию;

· соотнесение информации с источником (т.е. знание того, где соответствующая информация может находиться);

· комментирование текстов (т. е. соотнесение нормативов – реальным событиям, выявление проблем и противоречий и др.).

2) Характеристика промежуточного уровня компетенции, соответствующего правильным действиям в некоторых типовых, стандартных ситуациях. Соответственно, для определения промежуточного уровня вводится представление о критериях (т. е. обобщенных формулах действий) и показателях (т. е. материализованных продуктах действий). Показателями сформированности соответствующих критериев являются:

· уточнение смысла отдельных понятий и терминов, объяснение их применения в практических ситуациях;

· решение практических задач преподавательской деятельности;

· решение теоретических задач в связи с профессиональной деятельностью;

· элементарный анализ и самоанализ деятельности, в том числе, написание отчетов, коррекция ошибок в документации, помощь коллегам при разрешении спор-

ных ситуаций.

3) Характеристика профессионального уровня компетенции, соответствующего морально-психологической (мотивационной), интеллектуальной и коммуникативной готовности к профессиональной деятельности. С этой точки зрения, выделяются следующие критерии:

· обсуждение профессиональных проблем и уточнение задач профессиональной деятельности;

· прогнозирование основных затруднений и проблем, возникающих в процессе решения задач;

· проектирование сложных процессов;

· благоприятные отзывы коллег и руководителей практики о сфере жизненных и профессиональных интересов, особенностях индивидуального стиля деятельности и др.

В целом, компетентностная модель специалиста оказывается достаточно сложным многоуровневым образованием, где, например, отдельным знаниям – сопоставлены объекты, критериям практической подготовки – конкретные материализованные свидетельства, а личностным и профессиональным аспектам - данные психологических тестов, собеседований и др. (*Бермус, 2005*).

Понятие профессиональной компетентности педагога поэтому выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм (*Сластенин и др., 2002*).

Перечислим ниже некоторые профессиональные компетентности педагога (*Морозова, 2003*).

Психологические компетентности педагога, реализующего интеграцию основного и дополнительного образования школьников в практике своей работы, должны включать следующие конструкты:

· Знание общей типологии деятельности, сознания и мышления учащихся: (житейское, проектное, научное, художественное, этическое).

· Понимание общих закономерностей психического развития ребенка.

· Умение оценивать задатки и способности ребенка.

· Умение учитывать особенности темперамента детей.

· Умение учитывать возрастные особенности детей; понимать психологическую природу кризисов подросткового и юношеского возрастов.

· Понимание гендерных особенностей учащихся разного возраста.

· Умение взаимодействовать с детьми с отклоняющимся поведением.

Из всего списка компетенций, которые необходимы преподавателю для организации научно-технической деятельности школьников, целесообразно выделить общие и специальные.

Общие компетентности в равной степени необходимы для организации всех видов познавательной деятельности школьников, к ним следует отнести психологические, психолого-педагогические, коммуникативные.

Специальные компетенции зависят от сферы деятельности педагога и включают комплексы предметного содержания, набор специальных методов, профессиональных приемов и средств, базовые представления об организации проектной и исследовательской деятельности школьников.

Психолого-педагогические компетентности педагога, реализующего интеграцию основного и дополнительного образования школьников в практике своей работы, должны включать:

· Представление о существующих педагогических системах и условиях их целесообразного применения.

· Знание исходных положений теории деятельности в проектировании образовательных технологий.

· Понимание целей обучения в системе развивающего обучения.

· Умение развивать познавательную мотивацию учащихся.

· Владение психологическими механизмами управления процессом усвоения знаний и умений.

· Знание общей типологии и номенклатуры познавательных средств и приемов мыслительной деятельности.

· Умение контролировать и осуществлять коррекцию на различных этапах усвоения учебного материала: уяснения, выполнения учебных действий, словесной интерпретации.

· Умение использовать отметку в ее субъективной и объективной функции

· Умение формировать рефлексивные способности у учащихся.

Педагог, организующий учебный процесс, должен обладать необходимыми умениями самоанализа, для определения своего психологического соответствия педагогической деятельности, что обнаруживается, прежде всего, в потребности педагогического общения.

К коммуникативным компетентностям должны быть отнесены:

· Наличие установки на оптимальное педагогическое общение.

· Владение различными стилями педагогического руководства и их реализации в зависимости от ситуации общения;

· Владение различными стилями речевого общения с персонами и группами лиц с преобладанием различного типа сознания: житейского, проектного, научного, художественного, нравственного

· Владение методами воспитания и приемами педагогического воздействия.

· Умение предвосхищать возникновение конфликтных ситуаций, предотвращать их развитие, минимизировать их негативные следствия.

· Умение использовать для общения в дистанционном режиме средства ИКТ (информационно-коммуникационных технологий).

Важно отметить, что все основные значимые компетенции учащихся формируются посредством деятельности их учителей – преподавателей системы дополнительного образования.

Иными словами, основой формирования компетенций подрастающего поколения является система тех компетенций, которыми обладают их педагоги.

В системе интегрированного с наукой дополнительного образования особую роль приобретают научные компетенции преподавателя, основанные на его собственной научной деятельности.

Следует подчеркнуть, что специальная, соответствующая сфере его научной деятельности, компетенция педагога в системе дополнительного интегрированного с наукой образования, является, по глубокому убеждению автора, решающей. Это положение является в настоящее время особенно актуальным. Современные информационные технологии породили огромное количество «доморощенных» специалистов, не обладающих достаточной компетентностью в области каких-либо видах исследовательской деятельности, однако, предлагающих свои услуги в системе дополнительного образования.

Исключение возможности попадания некомпетентных специалистов в образовательные системы обусловлено, прежде всего, принадлежностью их к какой-либо научной школе.

По нашему мнению, наиболее близкими к компетенциям ученого, работающего одновременно в системе дополнительного интегрированного естественнонаучного образования, являются профессиональные компетенции специалиста, разработанные в МГУ (*Проекты ФГОС ВПО, М.: МГУ, 2009*).

Эти специалисты должны обладать следующими компетенциями:

а) **общекультурными (ОК)**

ОК-1 представлять современную картину мира на основе целостной системы естественнонаучных знаний;

ОК-2 осуществлять просветительскую и воспитательную деятельность, владеть методами пропаганды научных достижений;

ОК-3 обладать способностью работать

в международной среде, стремлением к активной социальной мобильности;

ОК-4 обладать знаниями правовых и этических норм при оценке последствий своей профессиональной деятельности, при разработке и осуществлении социально значимых проектов;

ОК-5 владеть литературной и деловой письменной и устной речью на русском языке, навыками публичной и научной речи, уметь создавать и редактировать тексты профессионального назначения, владеть одним из иностранных языков как средством делового общения;

ОК-6 владеть культурой мышления, быть способным к обобщению, анализу, критическому осмыслению, систематизации, прогнозированию, постановке целей и выбору путей их достижения;

ОК-7 иметь навыки и умения в организации научно-исследовательских и научно-производственных работ, в управлении научным коллективом;

ОК-8 проявлять инициативность в научной и научно-организационной деятельности;

ОК-9 обладать навыками в организации и планировании научной и научно-организационной работы;

ОК-10 уметь находить, анализировать и обрабатывать информацию, в том числе относящуюся к новым областям знаний, непосредственно не связанным со сферой профессиональной деятельности;

б) **профессиональными (ПК):**

- общепрофессиональными:

ПК-1 ориентироваться в базовых естественнонаучных теориях и применять их в научных исследованиях;

ПК-2 самостоятельно приобретать с помощью информационных технологий и использовать в практической деятельности новые знания и умения, в том числе в новых областях знаний, непосредственно не связанных со сферой деятельности;

ПК-3 работать в коллективе исследователей, в том числе и над междисциплинарными, инновационными проектами, в том числе в качестве руководителя подразделения или исследовательской группы, формировать цели работы,

принимать решения, вести обучение сотрудников;

ПК-4 владеть навыками самостоятельной работы, самостоятельно оценить результаты своей деятельности;

ПК-5 самостоятельно или в составе группы вести научный поиск;

ПК-6 владеть основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, иметь навыки работы с компьютером как средством управления информацией и общения через Интернет;

- *по видам деятельности:*

Научно-исследовательская и научно-изыскательская деятельность

- владеть методами естественнонаучного исследования при анализе глобальных проблем на основе глубоких знаний фундаментальных физико-математических дисциплин;

- владеть методами физического, математического и алгоритмического моделирования при анализе научных проблем естественных наук;

- обладать способностью к интенсивной научно-исследовательской и научно-изыскательской деятельности;

- владеть наблюдательными и экспериментальными методами исследований природных объектов и явлений;

- уметь вести междисциплинарные исследования;

- уметь публично представить собственные новые научные результаты;

Преподавательская деятельность

- быть подготовленным к преподаванию естественных наук, математики и информатики в высших и средних учебных заведениях.

Производственно-технологическая деятельность

- уметь ориентироваться в прикладных аспектах научных исследований, совер-

шенствовать, углублять и развивать теорию и модели, лежащие в их основе;

- иметь навыки к творческому применению, развитию и реализации математически сложных алгоритмов в современных специализированных программных комплексах.

Организационно-управленческая деятельность

- владеть методами физического и математического моделирования при анализе глобальных проблем на основе глубоких знаний фундаментальных физико-математических дисциплин, теории наблюдений и эксперимента с использованием электронных средств получения, хранения и обработки информации;

- обладать навыками представлять и адаптировать знания с учетом уровня аудитории;

- обладать навыками к управлению и руководству научной работой коллективов.

- профессионально-специализированные компетенции:

определяются конкретной научной специальностью.

Таким образом, в системе интегрированного с наукой дополнительного образования решающее значение имеет научная компетенция преподавателя, определяющая эффективность данной образовательной системы.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. *Бермус А. Г.* Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 10 сент.
2. *Жильцова О. А., Самоненко Ю. А.* Усиление методологического компонента естественнонаучных знаний, как необходимое условие организации исследовательской деятельности учащихся // Вестник МГУ им. М. В. Ломоносова. Серия «Педагогическое образование». – 2006. – № 1. – С. 73-84.
3. *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
4. *Козлова Н. Ю.* Дополнительное образование детей как важный фактор профессионального самоопределения юного гражданина. Препринт. – Кемерово, 2009.
5. *Краевский В. В.* Проблемы научного образования и обучения. – М.: Просвещение, 1985. – 264 с.
6. *Кузьмина Н. В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990.
7. *Кукар У. Ю.* Развитие исследовательских умений старшеклассников в учреждении дополнительного образования: Дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2009.
8. *Лебедев О. Е.* Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – №5. – С. 3-12.
9. *Морозова Н. А.* Российское дополнительное образование как многоуровневая система: развитие и становление: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2003. – 332 с.
10. *Муртазов А. К.* Творческое развитие личности ребенка в процессе его деятельности в объединении интегрированного дополнительного образования в области астрофизики и экологии космоса // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Новые подходы к использованию гео-информационных технологий в науке и образовании». – Н. Новгород, 2006. – С. 10-18.
11. *Муртазов А. К.* Организация деятельности детей в объединении интегрированного дополнительного образования в области астрофизики и экологии космоса // Российский научный журнал. – 2009. – № 3 (10). – С. 79-88.
12. *Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н.* Педагогика / Под ред. *В. А. Сластенина*. – М., 2002.

МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

УДК 159.922
ББК 88.372+88.52+88.834

ПСИХОЛОГИЯ

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ В ПЕРИОД РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ У ВЫПУСКНИКОВ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ ЗАБОТЫ

Кандидат психологических наук В. Н. Ослон

В статье представлены результаты эмпирического исследования особенности личностного развития в период ранней взрослости у выпускников различных форм альтернативной заботы. Проблема рассмотрена с позиции формирования зрелости, как интегративной характеристики личности. В качестве основного подхода к ее изучению использован сравнительный анализ. Выделены различия в решении задач ранней взрослости у выходцев из различных систем воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения, описаны некоторые характеристики «сиротского симптомокомплекса», оказывающие влияние на их личностное развитие.

Ключевые слова
Выпускники, личностное развитие, «сиротский симптомокомплекс»

В период ранней взрослости, который мы ограничили вслед за Birren 17-25 [1] годами, человек решает важнейшие для своего развития задачи. Э. Эриксон связывал их с установление интимности в широком смысле этого слова [2], П. Хейманс с просоциальным поведением [3]. В качестве центрального направления развития в период ранней взрослости рассматривается достижение зрелости, как интегративной характеристики личности [3]. По метафорическому определению Порхачева Л. В. и Джус К. Я., зрелая личность – это личность трезвого интеллекта и таких же «умных» чувств, побуждаемая к выстраиванию и осуществлению жизненных перспектив усвоенными общечеловеческими ценностями и умеющая свои цели обязательно реализовывать [3]. Леонтьев в качестве интегральной характеристикой уровня личностной зрелости определяет «личностный потенциал», который, по его мнению, отражает меру преодоления личностью заданных обстоятельств, в конечном счете, преодоление личностью самой себя, а также меру прилагаемых ей усилий по работе над собой и над обстоятельствами своей жизни [4]. Одной из специфических форм проявления личностного потенциала является преодоления личностью неблагоприятных условий ее развития. К таким условиям можно отнести и воспитание ребенка в альтернативной заботе, т. е. не в биологической семье.

В отечественной психологии в рамках эмпирических исследований достаточно полно изучены проблемы личностного

развития выпускников институциональной системы воспитания. В. С. Мухина, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых рассматривает проблемы взросления детей-сирот с позиции «социальных вывихов». Они справедливо отмечают, что нарушение с самого раннего возраста условий, необходимых для полноценного психического и социального развития ребенка, препятствует формированию у него способностей, обеспечивающих достижение подлинной взрослости. Центральными образованиями нарушений являются пассивность жизненной позиции, рентность установок по отношению к своему статусу, иждивенчество, не сформированность социальных умений и навыков. А. М. Махонько и Н. А. Иванюк, выделяя дефекты социализации у выпускников образовательных учреждений для детей-сирот, замечают, что их «вливание» в открытое общество сопряжено с рядом трудностей, которые обусловлены асоциальной мотивацией, уклонениями от исполнения социальных ролей, дефектами в системе общения, социального контроля и. д.

По сложившейся традиции выпускники рассматриваются как некая обобщенная группа бывших воспитанников образовательных учреждений для детей-сирот, хотя в альтернативной заботе дети воспитываются в разных системах: детский дом, школа-интернат, учреждение для несовершеннолетних (социальные приюты, социально реабилитационные центры), замещающая семья. По нашему мнению, данные системы отличаются степенью закрытости границ. К наиболее закрытым мы можем отнести школы-интернаты, где жизнь, воспитание и обучения ребенка протекает в пространстве одного учреждения. В детском доме, как правило, воспитанники учатся в общей школе, что позволяет им взаимодействовать с детьми из других систем. Границы замещающей семьи, безусловно, являются наиболее открытыми. Жизнь выпускника учреждений для несовершеннолетних проходит в условиях хаотичных границ биологической семейной системы и социального приюта, где постоянно меняются дети, и челночных переходов из одной системы в другую. Опыт, который приобрели дети в различных условиях воспитания, не может не оказывать влияния на их личностное развитие в период ранней взрослости. Однако, характеристики личностного развития выходцев из разных воспитательных систем в период ранней взрослости мало изучены. Из доступной нам литературы мы не смогли узнать как влияют различные условия альтернативной заботы на становление ранней взрослости у сирот. Каковы особенности их личностного развития? Что можно отнести к «сиротскому симптомокомплексу» в период ранней взрослости? На эти вопросы мы попытались ответить в нашем исследовании [5].

В исследовании участвовали выходцы из 4 воспитательных систем города Москвы в возрасте от 18 до 23 лет. Всего 314 выпускников. В качестве методов изучения использовалось специально разработанное автором статьи полуструктурированное интервью, а также «Тест жизнестойкости» [6], Тест «Самооценка» И. Д. Ладанова**,** Опросник социальной поддержки (G. Sommer и T. Fydrich)**.**

Результаты исследования и их обсуждение

Анализ опыта воспитания опрошенных в условиях альтернативной заботы позволил выделить следующие особенности. Абсолютное большинство выходцев из образовательных учреждений для детей-сирот и замещающих семей, практически, всю свою сознательную жизнь провели в условиях альтернативной заботы (10-12 лет). Выпускники социально-реабилитационных центров воспитывались вне семьи около 4-х лет. При этом их развитие проходило в условиях частых челночных переходов из системы общественного воспитания в биологическую семью

(более 4-х раз за 4 года). Среди выпускников школы-интерната достоверно чаще по сравнению с другими преобладали так называемые «отказники», т. е. дети, от которых отказались при рождении ($p \leq 0{,}008$).

Независимо от системы воспитания подавляющее большинство выпускников (70,3%) получили опыт жестокого обращения и насилия, а также пренебрежения основными нуждами. При этом каждый 3-й выпускник институциональной системы воспитания пережил несколько видов насилия. О случаях насилия чаще вспоминали выпускники детских домов и школ-интернатов (соответственно: 78,9% и 75% опрошенных). Несколько реже – выпускники социальных приютов (64,3 %) . Более благоприятно складывалась ситуации в замещающих семья, хотя, практически, каждый 2- й респондент пережил случаи пренебрежения и нарушения своей безопасности. Как показал анализ, опыт насилия, жестокого обращения и пренебрежения нуждами оказал влияние личностное развитие выпускников. Прежде всего, он оказал негативное влияние на способность личности справляться со сложными жизненными ситуациями, на ее адаптационный потенциал в целом, который определялся нами с помощью общего показателя жизнестойкости ($p \leq 0{,}040$), а также способствовал формированию чувства отвергнутости и ощущение себя «вне жизни» ($p \leq 0{,}048$) (компонент жизнестойкости «вовлеченность»). Выявлена и взаимосвязь между отсутствием намерения родить ребенка и перенесенными в детстве случаями насилия и жестокого обращения ($p \leq 0{,}005$).

Целостный анализ достижений в различных сферах жизнедеятельности (работа, образование, семья, досуг и т. д.) у выходцев из различных систем воспитания позволил выстроить следующую иерархию. 1-е место заняли бывшие воспитанники замещающих семей, 2-е – выпускники детского дома, 3-е разделили выпускники школ-интернатов и учреждений для несовершеннолетних. Фактически, по уровню жизненных достижений выпускники наиболее закрытой системы воспитания сближаются с выпускниками наиболее хаотичной системы.

Данная иерархия сохранилась и при анализе «личностного потенциала» выпускников, их самооценки, уровня социальной поддержки и т. д.

Изучение «личностного потенциала» выпускников с помощью «Теста жизнестойкости», достоверно разделило массив на 2 группы ($p \leq 0{,}020$). Первая группа – выпускники системы институционального воспитания (детский дом, школа-интернат, социальный приют), 2-я – бывшие воспитанники замещающих семей. Последние обладали более высоким потенциалом в совладании со стрессом, преодолении неблагоприятных условий своего развития. Их уровень жизнестойкости соответствовал средней популяционной норме (81,2097). В процессе анализа были выделены 2 группы выпускников с более низким уровнем жизнестойкости. Это – выпускники школ-интернатов (75,0444 баллов) и социальных приютов (74,7500 баллов). Значимые различия между выпускниками институциональной системы воспитания и бывшими воспитанниками замещающих семей достигнуты и по таким компонентам жизнестойкости, как «вовлеченность» ($p \leq 0{,}002$) принятия риска ($p \leq 0{,}037$). В целом, молодые люди, воспитанные в замещающих семьях. отличались более высоким уровнем мотивации к деятельности, интереса к собственной жизни, они были в большей степени открыты новому опыту и ставили перед собой более сложные цели и старались их достичь, обладали более высокой самооценкой и ощущали себя более самоэффективными. Однако, и это обращает внимание, статистические различия по компоненту «контроль» не достигли уровня достоверности. Его показатель оказался несколько выше у бывших воспитанников замещающих семей, но не достиг значе-

ния средней нормы. Сиротский опыт объединил выходцев из различных систем убежденностью, что они не способны контролировать результат происходящего. Переживания недостаточного контроля над обстоятельствами оказались достоверно связанными с высоким уровнем тревоги и беспокойства по поводу собственного будущего, ощущениями безысходности и безнадежности ($p \leq 0{,}03$), которое было выявлено у каждого 6-го опрошенного независимо от группы. По всей вероятности мы можем все это отнести к состоянию выученной беспомощности как одной из характеристик «сиротского симптомокомплекса» в период ранней взрослости.

Выявлена взаимосвязь между жизнестойкостью и наличием знаний об истории своей семьи, в т. ч. и о случаях сиротства в вертикальной семейной системе. Эти знания можно рассматривать как один из ***важнейших ресурсов личности***, способствующих преодолению неблагоприятных условий ее развития и формированию самостоятельности и ответственности за свою жизнь.

Еще одним показателем «сиротского симптомокомплекса» можно считать ощущение дефицита поддержки по основным направлениям: эмоциональной, инструментальной, материальной. Абсолютное большинство выпускников (более 80%) независимо от группы оценивали уровень поддержки, которую они получали от своего ближайшего окружения – родственников, друзей, знакомых, других выпускников – как недостаточный. При этом были выявлены значимые различия в оценках дефицита уровня поддержки в различных группах выпускников. От более высокого в группе выпускников школ-интернатов (около 90%) до более низкого у бывших воспитанников замещающих семей (75%). Уровень удовлетворенности эмоциональной и инструментальной поддержкой у респондентов оказался взаимосвязан с наличием опыта ранних удовлетворяющих отношений с биологическими родителями (соответственно: эмоциональная поддержка – $p \leq 0{,}042$, инструментальная – $p \leq 0{,}023$). Еще одним показателем, объединившим выходцев из различных систем, стало значительное сужение размера социальной сети у всех выпускников (для сравнения: от 3-х до 12 человек – у выпускников, от 10 до 30 участников у московской молодежи).

Решение задач ранней взрослости связано с выполнением родительской роли, определением отношения к собственному ребенку. Анализ потребностей респондентов в контакте с ребенком показал, что на их формирование значимое влияние оказал не гендер опрошенных (в исследовании принимали участие 169 девушек и 144 юношей), а условия воспитания респондентов ($p \leq 0{,}003$). Изучение стимулов, активизирующих родительское поведение, позволило выделить 3 основных фактора: 1-й – «социальные активизаторы» (дисперсия – 24,065), 2-й – «биологические активизаторы» (дисперсия –15,792), 3-й – «эмоциональное отвержение» (дисперсия – 8,270). Анализ переменных, вошедших в структуру ***фактора 1***, показал, что основными активизаторами родительского поведения у выпускников являются экспрессивно-мимические сигналы, идущие от ребенка (1-е место в структуре основных источников положительного эмоционального фона), собственное игровое взаимодействие с ним, его двигательная активность, реакция на ребенка окружающих, родительский статус. Проявления данного фактора получили значимые различия у выпускников системы институционального воспитания и бывших воспитанников замещающих семей ($p \leq 0{,}028$). Они более значимы для 1-й группы и менее – для 2-й. Потребность во внешней оценке является одной из основных психологических потребностей детей, воспитанных в депривационных условиях. Данная потребность становится ведущей и в отношениях с собственным ребенком. В

этом таится определенная опасность для становления отношений привязанности. У ребенка формирование экспрессивно-мимического отклика на мать зависит от экспрессивно-мимических возможностей самой матери. Для детей-сирот и взрослых, воспитанных в депривационных условиях, характерна обедненность средств выражения эмоциональной экспрессии. В результате ребенку трудно «отзеркаливать» реакции родителей, а им, в свою очередь, трудно получать необходимые сигналы. Воспитание в замещающей семье, снижает значимость данных сигналов для формирования родительского отношения. Этим можно объяснить, что для бывших воспитанников замещающих семей эмоционально-экспрессивный канал не является ведущим в активизации родительского поведения. На его значимость указало около 10 % респондентов данной группы (для сравнения: среди выпускников институциональной системы его выбрал в качестве ведущего каждый 2-й опрошенный). Важнейшим источником активизации родительского поведения у бывших воспитанников замещающих семей является двигательная активность ребенка, что позволяет говорить о самоценности самого ребенка. Обращает внимание, что родительское отношение в большей степени зависит у них от реакции на ребенка членов расширенной семьи (особенно в родственной опеке), а не брачного партнера. Это можно рассматривать как последствия их воспитания в расширенной семье и опасность для повторения данного паттерна в отношении собственного ребенка. Выпускники социальных приютов выделяются среди остальных своим крайне низкой ценностью родительского статуса.

Анализ переменных, вошедших в структуру **фактора 2,** объединили ольфакторные и тактильные стимулы, эмоциональные сигналы, связанные с операциями «заботы и ухода» за ребенком, а также сигналами, идущими от беспомощности и потребности ребенка в родителе. По данному фактору достигнуты значимые различия между выпускниками институциональной системы воспитания и бывшими воспитанниками замещающих семей ($p \leq 0{,}001$). У последних откликаемость на биологические сигналы оказалась выше. Обращает внимание, что по своим реакциям на данные стимулы выпускники приютов, не смотря на то, что у них не прерывались отношения с биологическими родителями, во многом схожи с выпускниками детских домов и школ-интернатов. Единственное значимое различие было достигнуто по реакциям на запах тела ребенка, который у биологических матерей в отличие от замещающих является ведущим каналом идентификации с ребенком [7]. При этом у бывших воспитанников замещающих семей повышена откликаемость на стимулы, идущие от беспомощности и зависимости ребенка. Их положительные эмоциональные переживания в незначительной степени связаны с операциями «заботы и ухода» за ребенком. Подобная ситуация выявлена и в группе замещающих матерей. По всей вероятности, мы можем говорить о передаче паттерна отношения к ребенку в замещающих семьях и сложности формирования родительского отношения у их воспитанников.

В структуру переменных фактора 3 были отнесены переменные, свидетельствующие о негативных переживаниях, связанных с родительским отношением к ребенку. В каждой группе респондентов выявлена достаточно высокая доля (не реже, чем каждый 3-й опрошенный) выпускников, которые эмоционально отвергали ребенка как объект привязанности. Это свидетельствует о высоком риске вторично сиротства (воспроизводства сиротства в следующих поколениях) у взрослых, переживших сиротский опыт. И даже воспитание в замещающей семье (при этом не нужно забывать, что семьи никогда не были субъектом специализи-

рованной профессиональной помощи) не спасло часть бывших воспитанников от подобного отношения к ребенку. Склонность к эмоциональному отвержению ребенка мы также можем отнести к проявлениям «сиротсткого симптомокомплекса». При этом выходцы из замещающих семей, как правило, живут со своими детьми и воспитывают их, используя воспитательный ресурс своих замещающих семей. Среди выпускников институциональной системы воспитания, имеющих детей, каждый 4-й не живет и не воспитывает их. У выпускников также наблюдается высокая активность в поиске брачного партнера при выраженном страхе стабильных отношений и высоком уровне конфликтности.

Еще одним признаком сиротского «симптомокомплекса» можно считать неразрешенность проблем доверия и автономии. Он ярко проявляется и в восприятии мира как враждебного и не принимающего. Каждый 2-й опрошенный независимо от группы считает окружающих «черствыми и грубыми», обвиняет их в «несправедливом отношении», «нежелании понять и помочь». При этом окружающие, по мнению выпускников, постоянно нарушают их автономию и границы. Переживания враждебности окружения оказывают селектирующее воздействие на все сигналы, воспринимаемые выпускниками от окружения.

Решение задач ранней взрослости связано с самореализацией личности в ведущих сферах деятельности. Для выпускников этими сферами стали: 1. – сфера «***профессиональной самореализации***», 2 – ***«социального продвижения»***, 3 – ***«близких отношений».*** Они были выделены с помощью факторного анализа, и дисперсия факторной нагрузки составила соответственно: 1-й – **20,388,** 2-й – **15,960,** 3-й – **13,705**). Анализ переменных, вошедших в структуру **фактора 1** с учетом значения их факторной нагрузки, показал, что представления о профессиональной самореализации у выходцев из различных систем воспитания преимущественно взаимосвязаны с гедонистическими и материальными благами, которые могут быть предоставлены высокой должностью или собственным прибыльным делом. А именно: полноценный отдых, развлечения, материальный достаток, обеспечивающий нормальные условия жизни, полный жизненный комфорт и т. д. При этом самоценность профессиональной деятельности, любимая работа в значительно меньшей степени взаимосвязаны с представлениями о «***профессиональной самореализации***». Для каждой переменной данного фактора был рассчитан коэффициент самооценки выпускника своей перспективы (шкала от 1 до 3). Их анализ выявил наличие конфликта между притязаниями и самооценкой перспективы у выпускников. По всем показателям, свидетельствующим для них об успешности «***профессиональной самореализации***», собственные перспективы они оценили крайне низко (соответственно: «высокая должность, власть» – 1,72 балла; «собственное прибыльное дело» – 1,88 балла). В группах выходцев из различных систем воспитания были выявлены значимые различия в оценке собственных перспектив. Значение коэффициента было выше у бывших воспитанников замещающих семей (2,25) и ниже у выпускников социальных приютов и школ-интернатов (в среднем – 2,1).

Выявленный конфликт между уровнем притязания и оценкой собственных возможностей, в определенной степени, можно рассматривать в качестве психологического барьера для полноценного включения в профессиональную деятельность, которая может никогда не соответствовать уровню притязаний.

Анализ переменных, вошедших в структуру **фактора 2** с учетом значения их факторной нагрузки показал, что в представлении опрошенных «социальное продвижение члена общества» свя-

зано, прежде всего, с наличием и возможностью удовлетворять культурные потребности, признанием со стороны общества, творческим, созидательный характером деятельности. Интересно, что в представлении выпускников уровень образования и успешность в профессиональной деятельности, практически, не важны для социального признания. Выпускники институциональной системы воспитания оценивают свои перспективы в данных направлениях как мало возможные, значительно чаще, чем бывшие воспитанники замещающих семей. Среди выпускников институциональной системы выделяются выпускники школ-интернатов и социальных приютов, у которых оценки перспектив в данной сфере крайне низкие. Та же ситуация сохраняется при оценке собственных перспектив получения хорошего образования. В целом, по фактору 2 выявлены значимые различия между выпускниками системы институционального воспитания и бывших воспитанников замещающих семей ($p \leq 0{,}029$). Анализ переменных, вошедших в структуру **фактора 3, показал, что** представления выпускников о «личной успешности» связаны, с одной стороны, с отношениями в ближайшем окружении (с наличием «крепкой семьи и благополучных детей), с другой, с решением внутриличностных проблем и как результат – гармонией с самим собой. Значимыми условиями являются хорошее здоровье и стабильное положение, уверенность в завтрашнем дне, возможность доверять своему ближайшему окружению. Сравнительный анализ самооценки перспектив выделил выпускников школ-интернатов. Их самооценка в сфере личной успешности оказалась самая низкая.

Вне зависимости от группы респонденты ***не уверены*** в том, что они смогут достичь стабильного положения и уверенности в завтрашнем дне, а так же добиться уважения и авторитета в ближайшем окружении. У выпускников учреждений для несовершеннолетних ниже самооценка перспектив, связанных с хорошим здоровьем.

Анализ ***жизненных планов выпускников*** позволил выстроить иерархию их конкретных намерений, которые они собираются реализовать в будущем. Три первых места в иерархии заняли планы, связанные с личной безопасностью. Они касались «семьи», «верных друзей», а также поддержания здорового образа жизни. На создание семьи и рождение ребенка чаще ориентированы бывшие воспитанники замещающих семей. Для них это наиболее важные шаги в реализации жизненных планов (1 и 3 места). Для выпускников институциональной системы воспитания более значимыми являются планы, связанные с отношениями с друзьями. Данные различия обусловлены паттернами отношений, сформированными в тех системах воспитания, выходцами из которых явились опрошенные. Намерения, связанные с профессиональной самореализацией, у абсолютного большинства респондентов проявились в намерении сменить работу. Бывшие воспитанники замещающих семей достоверно чаще ($p \leq 0{,}003$) были ориентированы на продолжение образования и повышение квалификации. Общим для всех выпускников оказался низкий уровень намерений, связанных с развитием и реализацией своих способностей (9 место), что также можно отнести к проявлениям «сиротского симптомокомплекса». В ходе анализа была выделена группа выходцев из различных систем воспитания, ориентированная на сугубо гедонистический образ жизни. Практически, каждый 10-й опрошенный (9,2%) намерен жить, не работая. Доля гедонистов среди сирот значительно превышает аналогичную среди взрослого населения Москвы [13], которая составила **–1,5%.** Доля гедонистов оказалась выше среди выпускников социальных приютов и школ-интернатов ($p \leq 0{,}001$).

Выводы

1. Воспитание в различных условиях альтернативной заботы оказывает влияние на личностное развитие выпускников в период ранней взрослости. По уровню личностной зрелости более высокие показатели характерны для бывших воспитанников замещающих семей, более низкие – для выпускников учреждений для несовершеннолетних социальной защиты населения и школы-интерната. Данный уровень проявляется в показателях жизнестойкости, отношения к собственному ребенку и брачному партнеру, в выборе пути самореализации в наиболее важных сферах жизнедеятельности, намерениях реализовать свои цели, реальных жизненных достижениях;

2. Можно выделить показатели «сиротсткого симптомокомплекса» у выходцев из различных систем воспитания в период ранней взрослости. К ним относятся: убежденность в снижении собственных способностей контролировать жизненную ситуацию и как следствие возможное поведение выученной беспомощности, высокий уровень тревоги в отношении собственного будущего, перманентное ощущение дефицита социальной поддержки, склонность к эмоциональному отвержению ребенка, неразрешенность проблем доверия и автономии, недостаточная уверенность в собственных возможностях и как следствие – низкий уровень намерений, связанных с развитием и реализацией своих способностей.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Вслед за Birren (1964) период ранней взрослости мы ограничиваем 17-23 годами.

2. Эриксон Э. Детство и общество [Текст] /Э. Эриксон. – 2-е изд. – СПб.: Ленато, 2006. – 592 с.

3. Особенности развития личности в период ранней взрослости Порхачева Л. В., Джус К. Я. // Л. И. Божович и современная психология личности. – 2008.

4. Леонтьев Д. А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. – Вып. 1. / под ред. Б. С.Братуся, Д. А.Леонтьева. – М.: Смысл, 2002.

5. Ослон В. Н. Исследование «Жизнеустройства выпускников различных систем воспитания в период ранней взрослости», 2009-2010 гг. (на правах рукописи).

6. Леонтьев Е. И. Рассказова. Тест жизнестойкости Maddi, Salvatore R., 2006.

7. Ослон В. Н. Некоторые особенности материнской сферы у замещающих матерей // Российский научный журнал. – 2010. – № 3(16). – С. 191-197.

РЯЗАНСКОЕ ВЫСШЕЕ ВОЗДУШНО-ДЕСАНТНОЕ КОМАНДНОЕ УЧИЛИЩЕ ИМЕНИ ГЕНЕРАЛА АРМИИ В. Ф. МАРГЕЛОВА

УДК 37.013 + 37.035.7
ББК 74.5

педагогика

ВОЕННАЯ РЕФОРМА ИВАНА IV. ПОДГОТОВКА ВОЙСК И СОЗДАНИЕ ВОЕННЫХ ШКОЛ

Кандидат педагогических наук В. А. Сидорчук

В статье рассматриваются проблемы формирования русской военной организации в XVI веке. Определены необходимость и причины создания профессионального войска и подготовки военных кадров. Показаны направления проведения первой военной реформы в истории России. Представлено авторское видение исторического значения военной реформы Ивана IV (Грозного). Предложено учитывать исторический опыт первой военной реформы в ходе преобразования современной Российской армии.

Ключевые слова
Военная реформа, профессиональное войско, подготовки военных кадров, регулярные воинские формирования

В условиях продолжающегося реформирования Российской армии и придания ей нового облика актуальным является учет исторического опыта преобразований военной организации Российского государства. Сегодня на станицах научных изданий вновь развернулась борьба за историческую правду и роль России в мировой истории. В выступлениях различных военных руководителей, историков и педагогов, очень часто допускаются неточности в сроках создания регулярной военной организации и военной школы. В деле ее создания ошибочно ведется отсчет от военной реформы Петра Великого, и незаслуженно умалчивается роль первой отечественной военной реформы Ивана IV Грозного (Иоанн Васильевич 1530-1584 гг., с 1533 великий князь «всея Руси», в 1547 году впервые в нашей истории венчан на царство) [5]. Тем самым предается забвению целое столетие русской военной истории, без осознания военно-исторической ценности которого просто невозможно дальнейшее развитие как военной организации в целом, так и системы подготовки военных кадров. Это и определило проблему нашего исследования.

Необходимо отметить, что началом всех реформ Ивана IV после его восшествия на престол стал сбор «избранной рады» – тысячи детей боярских из лучших родов и раздача им поместий вокруг Москвы. Именно они составили служивую знать и основу государственных реформ [4].

Для того чтобы действительно по дос-

тоинству оценить военную реформу Ивана IV надо определиться с тем, что такое вообще сама по себе военная реформа и что представляла собой военная организация Руси до ее проведения.

Военная реформа – это существенное преобразование военной системы государства, проводимое по решению высших органов государственной власти. Военные реформы вызываются новыми политическими задачами государства, появлением новых видов вооружения, экономическими соображениями, изменением уровня производства, средств вооруженной борьбы и др. [3].

Что же представляла военная организация Руси до реформ Ивана IV? В конце XV, начале XVI века завершилось объединение русских земель под властью Москвы. Сложилось единое русское государство, именуемое иностранцами Московское царство. В основу его военного устройства была положена поместная система комплектования войск. Войско состояло из дворянской (поместной) конницы и пешего ополчения.

Основу системы составляло условное поместное землевладение бояр и дворян. Это означало, что дворяне, дети боярские и другие вольные слуги получают земельные наделы только в том случае, если несут военную службу. Служба носила пожизненный и наследственный характер.

Собиралось войско лишь на время войны. Но четкого порядка сбора не было, каждый раз это регламентировалось распоряжением Разрядного приказа.

Порядок сбора и комплектования войска документально был определен многим позже самим Иваном IV в 1556 г. в «Уложении о службе» [6].

Всадники – помещики носили панцири, шлемы, кольчуги и другие бронезащитные изделия, которые часто передавались по наследству. Их вооружение состояло из нагайки и сабли, лука со стрелами или арбалета (самострела), топора и копья, цепа и пары пистолетов или бердана.

Ополчение – пехота комплектовалось за счет слуг помещиков, они вооружались и бронировались по возможностям хозяина. Ополчение именовалось – даточными людьми. Со 100 четвертей пахотной земли помещик обязывался поставить двух человек, а если поход намечался дальним, то и на конях. Или внести в казну рубль, вместо воина, на военные затраты государства.

Помимо поместной конницы и ополчения в городах и местечках создаются поселенные войска, составлялись в основном из вольных людей, добровольно поступавших на службу. Им за службу отводились дворы с землей в городах и слободах. Служба для них также становилась наследственной. В мирное время они занимались торговлей и другими промыслами, а в военное – сводились в отряды и подчинялись выборным головам. Именно поселенные войска и станут прообразом для стрелецких полков. В середине XVI века численность поместного войска достигала примерно 50-75 тысяч человек. При этом финансирование войска в мирное время производилось за счет феодала, или самого вольного человека с полученной государственной или городской земли, а в военное время – за счет государства.

Тактика боевых действий Московского войска, о чем свидетельствовали боевые действия, начатые Иваном IV в 1546 году против Казанского ханства и первый неудачный поход на Казань в 1549 году, была слишком примитивной и даже опасной. Многочисленная дворянская конница на поле боя атаковывала противника. Конная лава подходила к нему на расстояние выстрела из лука, обстреливала его и продолжала движение с устрашающими боевыми криками. Если враг не убегал, то подойдя к нему поближе, конница разворачивалась веером и сама уходила от боестолкновения, спасаясь за полками пехоты, которая затем, по возможности сдерживала его атаку. Если же враг бежал,

то его преследовали и уничтожали. Таким образом говорить о серьезной боевой готовности поместных войск не приходилось. Назрела потребность проведения военной реформы [7].

Говоря об основных направлениях военной реформы Ивана IV необходимо выделить следующие, которые, по мнению автора, следует представить в виде:

• создание людских ресурсов для проведения реформы – «избранная рада», и привлечение для ратной службы вольных людей. Даже Донских казаков (первый Хоперский казачий полк на засечной линии Темников – Тула – Рязань – Касимов);

• создание законодательной базы для реформы: «Уложение о службе» Ивана IV 1556 года [6] и «Боярский приговор о станичной и сторожевой службе» воеводы князя Михаила Ивановича Воротынского 1571 года [1];

• создание постоянного стрелецкого войска и артиллерии;

• создание единой системы военного управления;

• создание системы подготовки войск.

Кратко остановимся на данных направлениях.

Принятием «Уложения о службе» [6] в 1556 году был определен порядок комплектования поместной конницы, в которую по указанию царя через Разрядный приказ прибывал боярин или дворянин, и приводил с собой с каждых 100 четвертей земли воина с конем. Государственные земли, монастыри и города формировали посошных людей – ополчение (пехоту), но теперь они могли откупиться от данной повинности, предоставив денежные средства в приказ на содержание войска. Уложение устанавливало также денежный оклад боярину или дворянину за службу.

«Боярский приговор о станичной и сторожевой службе» [1] определял порядок ее несения с 1 апреля по 1 декабря разъездами и в течение года действиями на всех трех созданных засечных (сторожевых) крепостных линиях. Для осуществления службы привлекались вольные люди, служба для них становилась наследственной.

В 1550 году Иван IV вводит новый род войск – регулярную пехоту – «стрельцов». Вот как, ссылаясь на летописца, сообщает об этом в своей книге «Иван Грозный» историк К. Валишевский: «Учинил у себя царь выборных стрельцов и с пищалями три тысячи человек, а велел им житии в Воробьевой слободе» [4].

Это была первая попытка создать регулярные воинские формирования. «Стрельцы» - набирались из вольных людей и служили всю жизнь. Организационно они делились на десятки во главе с выбираемыми ими десятниками; десятки сливались в сотни во главе с избираемыми стрельцами – сотниками (старшинами). От 4 до 6 сотен сливались в полуполк во главе с полуполковниками избираемыми старшинами и утверждались государем; два полуполка сливались в полк во главе с назначаемым лично государем полковником. Количество же полков определялось численностью стрельцов в данном населенном пункте. [5].

Полковники – «стрелецкие головы» имели свою канцелярию (прообраз штаба) и подчинялись созданному государем Стрелецкому приказу. Стрельцы селились в слободах, обзаводились хозяйством, женились, рожали детей – пополнявших новое служивое сословие. На обзаведение хозяйством им выделялся один рубль из казны, таким же был и годовой оклад. Помимо этого им выдавали оружие и амуницию, муку и другие припасы.

Служили стрельцы без войны по два месяца в году, в составе своих сотен и десятков. Месяц несли караульную службу, месяц занимались боевой подготовкой, уделяя остальное время избранному второму ремеслу или торговле. Для подготовки стрельцов к боевым действиям и для обучения стрелецких детей грамоте, при канцелярии каждого полка создавалась

полковая школа, в которой старшины с измальства обучали мальчиков церковной грамоте, и воинскому искусству, рассказывали о ратных подвигах. Руководил школой один из сотенных старшин или полуполковников под надзором полковника. После 12 лет стрелецкие дети могли вместе с родителями участвовать в занятиях по боевой подготовке, а по достижению 18-20 летнего возраста заносились в строевые списки полка и получали оклад, оружие и военную форму. Ответственность за подготовленность стрелецких детей к службе несли их отцы, сотенные старшины и полковники [4]. Каждый из выпускников полковой школы имел равную возможность с остальными быть избранным по решению схода на командную должность, что одновременно являлось и привилегией стрельцов, подчеркивая их особое положение.

Вооружены и экипированы они были по Западноевропейскому образцу. Первую партию мушкетов для них закупили во Франции, а затем по повелению государя, на его тульском пистолетном заводе было налажено их массовое производство. К 1580 году число стрельцов в Московском царстве было доведено до 12 тысяч человек, из них 7, 5 находилось в самой Москве. К этому времени в самой Франции – родоначальнице, подобного войска имелось к этому времени около 2-3 тысяч стрельцов именуемых – «мушкетерами».

В 1552 году Иван IV предпринимает военный поход на Казань. Основную часть его войск по-прежнему составляла Поместная конница, но в поход вместе с государем выступили и около 3 тысяч стрельцов. 23 августа 1552 года под Казанью они получат боевое крещение. Позднее для защиты стрельцов на поле боя создается «гуляй город». Передвижные частоколы с бойницами, для действий на открытых участках местности.

В ходе штурма царь использует 150 пушек разного калибра, но он уже понимает необходимость перевооружения пушкарей и совершенствования их военной организации. При штурме Казани в 1552 году из числа пушкарей была создана особая рота, которая произвела подкоп под городскую стену, заложила пороховой заряд и подорвала часть укрепления. В пролом шириной около ста шагов ринулись войска, город пал, а в постоянном войске Ивана IV появляется новое подразделение – саперная рота, комплектуемая также как и стрельцы.

По возвращению из Казанского похода Иван IV строит при большом Московском царском дворце в Кремле завод по производству медных и чугунных орудий (пушек) – «оружейную палату». Изучает пушкарское дело, разрабатывает сплавы для литья орудий. Лично руководит их производством и пристрелкой, производимой на Воробьевых горах под Москвой.

Впервые в русском войске им вводится артиллерия как самостоятельный вид войск. Создаются большой и малый артиллерийские наряды – по калибру орудий и пищалей. В большом наряде одну пушку обслуживало примерно двести человек, в малом десять – двенадцать воинов.

Для применения большого артиллерийского наряда на поле боя строились специальные деревянные позиции, на которые и устанавливались большие и малые мортиры и гаубицы. Малая артиллерия размещалась в специальных деревянных башнях высотой до 12 метров с 10-20 пищалями и 50 ручными пушченками. На поле боя прислугой, а на походе башни тащились лошадьми.

Одну башню обслуживало до трехсот ратников, именно для их обслуживания в войске впервые появляются группы подвоза боеприпасов и пороха на гужевой тяге, то есть создается прообраз подразделений обеспечения.

По своей сущности башня одновременно являлась и прообразом танка и превосходным приспособлением для осады, так

как имела откидной мост и, приблизившись к стене стрельцы прямо по ней забирались на верх осаждаемого укрепления, а затем она стала и основой передвижного полевого укрепления – «гуляй города».

При решении тактических задач башни становились основой «гуляй города» соединившись с движимым стрельцами частоколом с бойницами, т. е. по полю передвигалась целая стреляющая крепость, внутри стен, которой передвигалась и «работала» артиллерия большого калибра и размещалась пехота. При подходе к крепости противника с башен опускались мосты, и стрельцы при поддержке артиллерии производили штурм.

Подобная тактика, которой обучались в ходе маневров русские стрельцы и пушкари позволила в 1557-1558 году в ходе начальной стадии войны с Ливонией осадить и захватить двадцать крепостей противника, что заставило его создать польско – шведско – ливонскую коалицию при поддержке немецких орденов. Для совместных действий против русских [2].

Артиллерийским нарядом руководил – нарядный воевода. В штат наряда входили: пушкари – комендоры (наводчики), по количеству пушек; прислуга к пушкам; разведка из конных или пеших казаков; обозы для подвоза боеприпасов; смешанный (пехота и конница) отряд охраны. Количество пушек в наряде определялось по мере необходимости решения стоящих задач. Пушкари служили на основе тех же положений, что и стрельцы.

Продолжая свою военную реформу, царь совершенствует и городские войска, введя в них крепостную (городскую) артиллерию. Крепостная артиллерия состояла из: «воротчиков» – подразделение, охранявшее ворота на городских башнях, с задачей отгона непрошенных врагов, поднятия тревоги в гарнизоне и разрушения башенного моста надо рвом в случае необходимости; «зачинщиков» – батарейцев начинавших бой; «гранатчиков» – батареи стрелявшей гранатами, а не каменными или металлическими ядрами, именно эта батарея и выполняла основную задачу по уничтожению противника; «батарея пищальщиков» – выполняла задачу огневой поддержки при прорыве блокады или осады войск противника и поддерживала переход в атаку. Городские казаки (вольные воины) получили от государя статус равный стрелецкому.

Для управления всей артиллерией создается Пушкарский приказ. При приказе для подготовки пушкарей – комендоров (наводчиков) и мастеров – литейщиков создается школа пушкарского приказа.

По сути дела именно она и становится прообразом первых военно-учебных мастеровых (инженерных) заведений. Срок обучения в школе год. В школе два класса комендорский и литейный. Практические занятия проходят у литейщиков при мастерах в цехах оружейной палаты, у комендоров на Воробьевых горах при отстреле готовых пушек в присутствии самого царя, осуществлявшего личных контроль за обучением в школе [5].

Для удобства военного управления при подготовке и обеспечении войска всем необходимым выстраивается вертикаль военного управления: Царь – Разрядный приказ – Военно-учетный приказ – Стрелецкий (Пушкарский) приказ – Местный воевода (наместник) – Канцелярия стрелецкого полка (артиллерийского наряда).

Для управления войском на походе и во время войны также определяется особый порядок: Царь (в его отсутствие Большой дворцовый воевода (главнокомандующий) – Старший (средний, младший) воевода большого полка (в отсутствии царя или большого дворцового воеводы или при невозможности ими осуществлять руководство старший воевода большого полка руководил действи-

ем всех сил) – Полковые воеводы (полков: левой и правой руки, сторожевого, ертаула, передового, государева полка) – Стрелецкие полковники и Нарядные воеводы – Стрелецкие полуполковники (младшие воеводы нарядов) – Стрелецкие старшины (сотники) – Стрелецкие десятники (пушкари-комендоры и мастера по ремонту пушек).

При государе или большом дворцовом воеводе создается штаб, куда входят ближние воеводы, дьяки - писари, священнослужители, иностранные военные инженеры, лекари и пекари. Пока это канцелярия и ряд служб тыла – но это уже основа для современных штабных функций.

Важное место в военной реформе Иван IV занимает организация сторожевой и пограничной службы. Южная граница протяженностью в 1200 км была поделена на 12 сторожевых районов и 73 сторожевых участка по которым отходя от засечных линий до 500 верст в глубь сопредельных территорий несли службу с 1 апреля по 1 декабря сторожевые разъезды отправляемые из городов: Рыльска, Ряжска, Дедилова, Рязани, Новосиля, Мценска и др. [5].

По границам царства на основных возможных направлениях набегом крымцев были созданы три засечные линии, от которых также отходили подвижные отряды – «станицы». Сами засечные линии представляли, ряд городков – крепостей соединенных по дорогам земляными укреплениями и завалами из бревен в сторону вероятного набега противника.

Таким образом, мы приходим к выводу, что Ивану IV удалось провести успешную военную реформу и создать на Руси регулярные воинские формирования пехоты, артиллерии и городских войск. Наладить систему их комплектования, обучения и управления. Ее основной особенностью стало проведение в условиях непрестанных войн. Удалось разбить врагов и присоединить к Московскому царству земли ханств Казанского и Астраханского, а также направить вольных Донских казаков во главе с атаманом Т. Ермаком в Сибирь и ее присоединить к Руси. Реформа Ивана IV стала прообразом второй военной реформы в нашей истории – реформы Петра Великого, которая считается основой создания Русской массовой регулярной армии.

Использование прошлого опыта организации полевой выучки регулярных воинских формирований и их подготовки к бою в полевых условиях впервые введенное в ходе военной реформы Ивана IV Грозного при его адаптации к современным условиям может дать положительный результат завершения реформирования Российской армии и придания ей нового облика.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Акты Московского государства. – Т. 1. 1571-1654 гг. – М., 1809. – С. 2-5.

2. Военное дело: Энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауза и А.Е. Ефрона. – М.: Вече, 2006. – 640 с.

3. Военный энциклопедический словарь. – М.: Воениздат, 1983. – 1050 с.

4. Валишевский К. Иван Грозный. – М.: Голос, 1989. – 560 с.

5. Отечественная военная история. В трех томах. – Т. 1. – М. : Издательский дом «Звонница – МГ», 2003. – 672 с.

6. Судебник царя Иоанна Васильевича. Помещено в качестве дополнения к царскому судебнику 1550 г. – М., 1786. – С. 129-238.

7. Энциклопедический словарь: Россия Ф.А. Брокгауза и А.Е. Ефрона. – СПб, 1898. – 920 с.

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ М. В. ЛОМОНОСОВА



ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.947.5
ББК 88.59

РОЛЬ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ИЗМЕНЕНИЙ В РАЗВИТИИИ ПОТРЕБИТЕЛЬСКИХ АТТИТЮДОВ

Кандидат психологических наук Т. В. Фоломеева

В статье представлены результаты многолетнего исследования, направленного на выяснение закономерностей динамики потребительских аттитюдов в условиях социально-экономических изменений и развития потребительского рынка высокотехнологичных услуг. В качестве предмета исследования выступили потребительские аттитюды к высокотехнологичным услугам – сотовой связи и Интернету. В ходе исследования выявлено, что по мере развития потребительского рынка изменяются как содержание каждой из трех составляющих аттитюда, так и их вес в общей оценке потребляемого продукта/услуги. Характер этих изменений зависит от продуктовой категории, т. е. от объекта аттитюда. Социально-экономические изменения в обществе оказывают влияние на общую потребительскую оценку продукта, в большей степени определяя эмоциональный и конативный элементы этой оценки. В ситуации экономического кризиса потребительский аттитюд «сворачивается» до когнитивной оценки продукта. Таким образом, когнитивный компонент потребительской установки оказывается наиболее устойчивым к социально-экономическим изменениям.

Ключевые слова
Аттитюды, потребительское поведение, потребительский выбор, бренд, социальное познание, потребительская установка, инновационные услуги, потребительские группы, фокус-группы

Современное состояние российского общества характеризуется глубокими социально-экономическими изменениями, охватывающими все стороны его жизнедеятельности. Формируются новые социально-экономические группы, трансформируются представления о среднем классе, изменяется отношение к собственности, радикально меняется экономическая деятельность индивидов и групп, включая сферу потребления.

Происходящие изменения определяют актуальность проблемы взаимодействия социально-психологических и экономических феноменов, обуславливают развитие отечественной экономической психологии, ее интеграцию с социально-психологическим знанием, приводит к укреплению междисциплинарных связей. Результатом этих процессов является появ-

ление новых отраслей научного знания на стыках социальной психологии и экономики, политологии, а также выделение новых направлений исследований внутри социально-психологической науки [30, 34]. Это согласуется и с логикой дифференциации социально-психологического знания по определенным сферам жизни общества (политики, экономики, юриспруденции, здравоохранения и др.), в рамках которых исследуются традиционные основные объекты (личность, малые и большие группы, межличностное и межгрупповое взаимодействие, коммуникация, социальная перцепция, социальное познание) [4, 13, 28, 32] .

Социально-психологические факторы во многом обуславливают экономическую деятельность людей, их поведение в сфере потребления. Однако содержание этих факторов и механизм их влияния изучены еще недостаточно. Именно поэтому изучение социально-психологических закономерностей потребительского поведения выходит за рамки сугубо практического интереса и приобретает значимость научной проблемы.

Поведение потребителей – относительно новая научно-прикладная дисциплина, возникшая на стыке экономики, менеджмента, маркетинга и психологии, постепенно вобрала в себя колоссальное количество методов не только из этих, но и многих других отраслей знаний. Ключевой проблемой маркетинга является понимание и прогнозирование поведения потребителей. Этим объясняется и столь пристальный интерес к проблематике потребительского поведения со стороны представителей гуманитарных наук и сосредоточенность исследований в фокусе объяснения и моделирования этой специфической человеческой деятельности, и перенос внимания исследователей (психологов) с изучения проблематики рекламного и другого воздействия на проблематику потребительского выбора, потребительских решений [1, 11, 22, 24, 36, 39, 40, 45 и др.]. В самом широком смысле потребительское поведение понимается как поведение «направленное непосредственно на получение, потребление и распоряжение продуктами и услугами, включая процессы принятия решений, которые предшествуют этим действиям и следуют за ними» [39, с. 39].

Исследовательский интерес и большое количество работ по данной теме привели к их обособлению в отдельное междисциплинарное направление, объединившее теоретические разработки экономики, социологии и психологии [6, 12, 16, 26, 42]. Академические исследователи изучают поведение потребителя с точки зрения существующих теоретических направлений поведенческих и социальных наук. Акцент в этих исследованиях делается на понимании и объяснении, того, почему люди выбирают то, что они покупают и каковы более глубокие индивидуальные и социальные причины их выбора. Ключевой проблемой является выделение причин предпочтения того или иного товара или услуги [7, 24, 30, 47].

Социальная психология потребительского поведения, являясь сегодня одной из наиболее востребованных прикладных областей социальной психологии, объединяет область интенсивного научного интереса и более широкую область практических исследований разных аспектов потребительского поведения [40]. В социально-психологических исследования потребителя, выполненных в традиции когнитивной психологии, потребительское поведение понимается как особый вид социального поведения, интерес исследователей смещается в область понимания социально-психологических регуляторов этой области жизнедеятельности: ценностей, норм, социальных установок, социальных стереотипов, атрибутивных процессов [35, 40].

Важнейшие темы, направления современной социально-психологической науки: социальное познание и социальное

поведение, построение социальной реальности и образ мира, атрибутивные процессы и аттитюды, теория социальной идентичности и имплицитные теории личности и др. обеспечивают надежную базу для объяснения сугубо практического поведения человека в области потребления, а именно почему потребители покупают то, что они покупают и каким образом принимается решение о покупке. Именно на эти два ключевые вопроса и пытаются ответить сегодня все теории потребления (экономические, социологические, маркетинговые), в понимание этих важных прикладных тем вносит свой вклад социальная психология [11, 12, 15, 18, 19, 25, 36, 41, 43, 44, 47]. В свою очередь «живые» практические проблемы, реальные исследовательские задачи, безусловно, обогащают и развивают академическую социальную науку.

Из всего многообразия изучаемых проблем, феноменологии потребительского поведения можно выделить пять наиболее значимых направлений социально-психологических исследований в этой области:

1. Процесс принятия потребительского решения и факторы потребительского выбора.
2. Психографическая типология потребителей и сегментация потребительского рынка.
3. Особенности социальной перцепции и структура образа торговой марки (бренда).
4. Социально-психологические критерии эффективной коммуникации с потребителями.
5. Социально-психологические факторы лояльности (приверженности) потребителей.

Вне всякого сомнения, эти исследовательские направления пересекаются как в понятийных, объяснительных схемах, так и в методологической и методической реализации.

Центральное место в социальной психологии поведения потребителей занимает изучение **процесса принятия потребительского решения и факторов, опосредующих потребительский выбор**, поскольку на эти схемы, общие поведенческие модели опираются все остальные направления исследований. Потребительские предпочтения, таким образом, рассматриваются как частный вид процесса принятия решения, выбора между несколькими альтернативами [22]. Важность объяснения и прогнозирования потребительских решений привела к созданию большого количества моделей этого процесса [17]. Как правило, этот процесс представляется как некоторая последовательность определенных действий: осознание проблемы, поиск информации, предпокупочная оценка вариантов, решение о покупке и реакция на покупку. Базовой считается модель покупательского поведения, предложенная Ф Котлером и Дж. Армстронгом [15]. Маркетинговые стимулы воздействуют на «черный ящик» сознания потребителя, результатом чего являются осмысленные решения о выборе продукта, марки товара, определении суммы покупки и т. д. В качестве дополнения к этой модели рассматривается влияние культурных, социальных, психологических и личностных факторов. Специфика психологического подхода к исследованию этого вопроса заключается в понимании того, что потребительское решение обусловлено не только рациональным расчетом необходимости покупки и выгодности выбора. Потребитель не всегда выбирает максимально выгодный вариант, поскольку его решение это сложный психологический процесс, включающий мотивацию, эмоции, когнитивные процессы субъекта.

Потребительские предпочтения основываются на соответствии продукта требованиям потребителя, в основе которых лежат его потребности, «наличие потребности составляет необходимую предпо-

сылку любой деятельности, однако потребность сама по себе еще не способна придать деятельности определенную направленность» [20, с. 13]. Сама по себе она – лишь внутреннее условие деятельности субъекта, состояние нужды, недостатка чего-то. Свою позитивную направленность она получает только в результате встречи с объектом, т. е. предпочтения потребителя определяются свойствами продукта, соответствующими его актуальным потребностям.

Поскольку предпочтение предполагает отбор, немаловажную роль в потребительском решении играют когнитивные процессы. Если потребности и мотивы определяют направление и границы отбора, то когнитивные процессы являются его инструментом, позволяя оценить степень желаемого действительному.

При восприятии того или иного объекта человек соотносит воспринимаемое с уже существующей у него картиной мира. Сознание не просто дублирует отражаемую реальность, а выделяет в ней значимые для субъекта признаки и свойства, конструирует их в идеальные обобщенные модели действительности. Все воспринимаемое приобретает значение для человека лишь тогда, когда в результате категоризации помещается в определенный перцептивный класс [2, 29].

В работах социальных психологов когнитивные, мотивационные и эмоциональные аспекты выступают неотъемлемой содержательной характеристикой любого социально-перцептивного процесса. «Понятие «пристрастности» сенсорного образа, имеющее в общей психологии более или менее метафорический оттенок, в социальной психологии приобретает прямое и обыденное значение» [2, с. 41]. Исследования когнитивных процессов в социальной психологии неотделимы от исследований социальной перцепции, отражающей значимость воздействия на перцептивные процессы всей совокупности социальных, культурных и личностных факторов, представленных в сознании человека в образах конкретных объектов, явлений и мира в целом. Причем к социальным объектам относят помимо отдельных индивидов и групп, самый широкий круг социальных явлений [2, 9, 28]. В исследованиях потребительского поведения в качестве социальных объектов рассматриваются продукты потребления и бренды (образы торговых марок). Такой подход достаточно правомерен, поскольку именно образ, как результат процесса восприятия является ориентировочной основой поведения [21, 31], а потребитель, принимая решение о покупке, опирается именно на образ товара, воплощенный в бренде.

По мнению Г. М. Андреевой «образ как результат социально-перцептивного процесса функционирует во всей системе взаимоотношений людей. Более того, иногда «образы» другого человека, группы, какого-либо социального явления более значимы в этих отношениях, чем сами объекты» [2, с.42]. Особенно наглядно это проявляется в реализации символической функции бренда. По мнению Ж. Бодрияр, потребление продуктов в современном обществе превращается в потребление символов, объектом потребления становятся символы, потребляя которые человек удовлетворяет не столько свои базовые потребности, сколько сообщает другим о себе, т.е. удовлетворяет социальную потребность в общении [8]. В роли такого социального символа выступает бренд. Понятие бренда, или образа торговой марки, раскрывает психологическую сущность результата процесса социальной перцепции – того образа, в котором отражена совокупность всех представлений, знаний, опыта, чувств, связанных с определенным товаром, подчеркивает целостность всех переживаний человека относительного того или иного продукта [24]. Символическая функция бренда связана с удовлетворением социальных потребно-

стей: потребность в самоактуализации, в личностном росте, потребность в собственной значимости, престижности, потребность в социальной идентичности, аффиляции и др. Благодаря реализации этой функции бренд приобретает статус знака и воспринимается потребителями как определенный символ: например, символизирует высокое положение в обществе, стабильность, успешность, заботу и т. д.

Одним из главных принципов, на котором строится большинство современных когнитивистских теорий, заключается в том, что впечатления человека организуются в некоторые связные интерпретации, в результате чего образуются различные верования, идеи, аттитюды, ожидания, которые и выступают регуляторами социального поведения [2, 30]. Поскольку потребительское поведение является разновидностью социального поведения человека, оно также находится в контексте некоторых организованных систем образов и понятий, подвержено воздействию обозначенных регуляторов [5, 24, 41]. Таким образом, потребитель, воспринимая и оценивая продукт, соотносит наиболее важные для него признаки. Ориентируясь на то, что ему удалось узнать, на основании не только прошлых взаимодействий с аналогичными продуктами, но и всего своего опыта он достраивает недостающую информацию. Так, например, мнение о качестве продукта нередко следует из цены: низкая цена означает низкое качество и т. д. [12, 39].

Изучение когнитивных процессов потребителя показывает, что принятие потребительского решения, определенного продукта, марки, основывается не только на оценке его объективных свойств, но и на субъективной оценке полезности товара [12, 16, 39]. Причем субъективная ценность товара часто следует не из утилитарных ценностей, заложенных в его первоначальном предназначении, а из ценностей социальных, формируемых в общественной ситуации его потребления. Значимость изучения субъективной информации о потребителе, необходимость понимания когнитивных процессов потребителя для объяснения и прогнозирования его решений и предпочтений обосновывает исследовательский интерес к этой области социально-психологического знания.

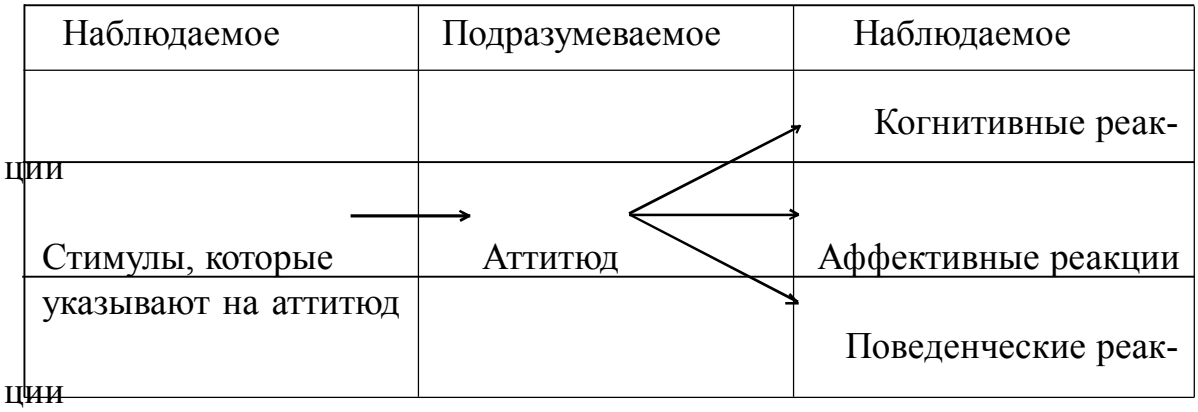
Обозначенная в теориях когнитивного соответствия и когнитивного диссонанса идея детерминированности когнитивных процессов и поведения человека всей совокупностью социальных и культурных факторов, воплощенной в прошлом опыте [2, 3, 40] нашла свое развитие и в исследованиях потребительского поведения. Значение прошлого опыта для восприятия социальных объектов отражено в понятии социальной установки или аттитюда, представляющего собой психологическую составляющую процесса категоризации.

Изучение аттитюдов имеет долгую историю в исследованиях поведения потребителя и еще более долгую историю в социальной психологии [3, 23, 37, 38, 40]. Потребительские предпочтения, часто определяют как аттитюды по отношению к продуктам, товарам и услугам [40]. Кратко аттитюд можно определить как состояние сознания индивида относительно некоторой социальной ценности [3], оказывающее направляющее и динамическое влияние на поведение.

Один из наиболее распространенных подходов к определению аттитюда заключается в том, что аттитюд является комбинацией трех концептуально различных реакций на определенный объект [37, 40]. Трехкомпонентная структура социальной установки включает в себя когнитивный - знание об объекте, эмоциональный - эмоциональная оценка, и конативный - последовательное поведение по отношению к нему, компоненты. Авторы этой концепции (Eagly, Chaiken, 1993) аттитюд определяют как психологическую тенденцию, которая выражается оцениванием отдельного объекта с некоторой степенью

одобрения или неодобрения… Оценивание относится ко всем классам оценочных реакций: открытым или скрытым, когнитивным, аффективным или поведенческим [37]. Исследователи также подчеркивают статус аттитюдов, как гипотетических конструктов, которые находятся между определенными классами стимулов и определенными классами наблюдаемых реакций (см. схему 1).

Схема 1. Трехкомпонентная структура аттитюда



Когнитивный компонент потребительской социальной установки представляет собой осознание и рациональное обоснование потребителем своего выбора определенного продукта, торговой марки, оценка его объективных (физических, функциональных) характеристик и свойств, результатом чего является совокупность мнений и знаний о нем. Эмоциональный компонент потребительского аттитюда представляет собой совокупность субъективных эмоциональных оценок продукта, чувств, вызываемых образом торговой марки. Конативный (поведенческий) компонент проявляется в готовности потребителя совершить покупку, использовать определенный продукт, марку, или отказаться от него.

Постановка проблемы и программа эмпирического исследования

Актуальность и замысел настоящего исследования обусловлен несколькими разнопорядковыми факторами.

Во-первых, общая тенденция постиндустриального общества смещения акцентов с производства на потребление, увеличение роли потребительской активности человека в его экономическом поведении привело к выделению и развитию специальной области знания – теории потребительского поведения.

Во-вторых, специфика социально-экономической ситуации, сложившейся в России, повлияла на изменение социальных норм и стандартов поведения, переоценку личностью своих ценностей освоению новых экономических ролей, рыночных экономических отношений. Перед россиянами достаточно остро стала проблема потребительского выбора как на индивидуальном уровне, уровне отдельных компаний, так и на уровне общества [30, 33].

В-третьих, запрос общества на объяснение логики экономического поведения, понимание причин, влияющих на потребительские предпочтения, нашел свое отражение в развитии когнитивистских теорий в социальной психологии и выделении социальной психологии потребительского поведения [40].

И, наконец, растущая конкуренция, борьба за потребителя, практические задачи, решаемые ежедневно коммерческими предприятиями, появление и развитие маркетинга, рост маркетинговых исследований в нашей стране определяют важность построения теоретических моделей и схем потребительского выбора. Преобладание на российском рынке маркетин-

говых исследований западных (международных) агентств вызвано отчасти ростом иностранных инвестиций, освоением российского рынка транснациональными корпорациями, зрелостью американских и европейских маркетинговых концепций, отчасти ограниченностью практического опыта отечественных исследователей рынка, отсутствием теоретических объяснительных и прогностических моделей. Адаптация существующих моделей потребительского поведения к отечественному рынку требует изучения и понимания специфики российского потребителя.

Основная **проблема** нашего исследования состоит в выяснении закономерностей динамики потребительских аттитюдов в условиях социально-экономических изменений и развития потребительского рынка. Трансформация российского общества в 90-е годы XX века и начале XXI позволяют рассматривать этот период как модель социально-экономических изменений [30] и модель развития потребительских рынков разных товарных категорий.

В отечественной социальной психологии разработка проблематики и исследования потребительского поведения только начинается. В настоящее время в центре внимания исследователей находятся этапы, компоненты, факторы потребительского выбора, [15], мотивация потребителей, социально-психологическая типология потребителей, перцептивные процессы, потребительские ценности [24]. Изучаются индивидуальные и социальные детерминанты потребительского поведения, разрабатывается понятие «бренд». Дифференциация общества, появление и стремительное развитие новых социальных классов, изменение социально-экономического статуса, развитие рыночных отношений, переход от товарного дефицита к изобилию приводит к изменению потребительских предпочтений, формированию социальной установки (аттитюда) по отношению к разным товарным категориям. С другой стороны, научно-технический прогресс, внедрение в повседневную жизнь новых высокотехнологических товаров и услуг, высокий темп происходящих трансформаций диктуют необходимость быстрой адаптации потребителей к новым рынкам, определяют значимость динамических регуляторов потребительского поведения, в частности потребительских аттитюдов. Поэтому **целью** нашего исследования является анализ динамики потребительских аттитюдов к высокотехнологичным продуктам в изменяющихся социально-экономических условиях России середины 90-х годов XX века – начале XXI века.

Для решения поставленной цели были сформулированы следующие **задачи**:

1. Изучить структуру и выделить основные содержательные характеристики когнитивного, аффективного и конативного компонента потребительского аттитюда к высокотехнологичным продуктам и услугам.

2. Проанализировать динамику потребительских аттитюдов за период 1996 – 2004 годы

3. Сравнить изменение социально-экономического состояния общества и рост потребительского рынка как, детерминирующие динамику потребительских аттитюдов.

Таким образом, в качестве предмета исследования выступили потребительские аттитюды к высокотехнологичным услугам – сотовой связи и Интернету, поскольку эти услуги, с одной стороны, являются сходными для потребителя своей инновационностью, а, с другой стороны, объединены общими технологиями в реализации некоторых потребительских решений. Выбор именно этих услуг в качестве объекта потребительского аттитюда обусловлен следующей логикой:

· появление этих услуг на российском потребительском рынке приходится на период радикальных социально-экономических изменений;

· стремительное развитие и завоева-

ние потребительского рынка этих услуг диктует быстрое изменение потребительских оценок и аттитюдов;

· расширяя коммуникационные возможности человека, сотовая связь и интернет-коммуникация настолько глубоко встраиваются в его повседневную жизнь, что начинают влиять на формирование новые социальных потребностей, участвуют в конструировании новой социальной реальности.

Эти особенности позволяют рассматривать развитие потребительских рынков интернета и сотовой связи как некую естественную модель (среду) формирования потребительских предпочтений в условиях социально-психологических изменений. Отсюда была сформулирована **эмпирическая гипотеза** о том, что в процессе развития потребительского рынка изменяется содержание потребительских аттитюдов, перераспределяется значимость отдельных компонентов аттитюда, социально-экономические изменения в обществе оказывают влияние лишь на конативный компонент потребительского аттитюда. Мы также предположили, что резкое изменение социально-экономического состояния общества может спровоцировать радикальное изменение содержания всех компонентов потребительского аттитюда.

Обосновывая **объект** исследования, мы руководствовались следующими фактами:

· аттитюды по отношению к продукту потребления существенно различаются у потребителей этого продукта, не потребителей и потенциальных потребителей, т.е. тех людей, которые уже приняли решение о приобретении этого продукта и находятся в стадии сравнения альтернатив, выбора конкретного продукта;

· потребительские аттитюды к продукту определенной категории отличаются у людей, имеющих опыт использования продуктов данной категории, и людей, таким опытом не обладающих;

· аттитюд к высокотехнологичным услугам зависит от общего отношения потребителя к инновациям [10, 27].

В результате основным объектом исследования стали жители московского региона обоего пола от 18 до 60 лет общей выборкой 2309 человек. Исследование проводилось методом точечного трекингового замера ежегодно с 1996 по 2003 год в конце (осенью) каждого календарного года. Таким образом, было проведено 8 замеров, каждый из которых состоял из трех этапов: фокус-группы с пользователями интернет, абонентами сотовой связи, потенциальными пользователями этих услуг, опрос, выявляющий аттитюды по отношению к сотовой связи, опрос, выявляющий аттитюды по отношению к интернет. В качестве пользователей выступали абоненты разных операторов сотовой связи московского региона, и разных провайдеров интернет-услуг, в качестве потенциальных пользователей рассматривались жители Москвы, принявшие решение о подключении и использовании услуг в ближайшие три месяца, и находящиеся в стадии выбора

Таблица 1. Распределение выборки

	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Фокус-группы *кол-во общее число участников*	2 12 чел	2 13 чел	2 16 чел	3 24 чел	3 20 чел	3 23 чел	2 13 чел	2 15 чел
Абоненты сотовой связи	10	46	60	65	100	120	60	110
Не абоненты	30	67	50	54	104	100	86	40
Пользователи интернет	20	22	20	57	122	100	102	100
Непользователи	20	20	20	50	110	112	100	96

конкретного провайдера. Распределение выборки в каждом замере представлено в табл. 1.

В выборку не абонентов и не пользователей интернет входили также и потенциальные пользователи этих услуг, абоненты сотовой связи и интернет-пользователи имели разный стаж использования услуг. Внутри каждой группы выборка выравнивалась по полу и возрасту.

Для измерения аттитюдов использовались несколько **методов**: фокус-группы, направленные на уточнение и детализацию разрабатываемых шкал, и опрос с использованием наиболее популярной в исследованиях аттитюдов методики – шкалы Лайкерта [28, 40].

Первоначально (1996-1997) фокус-группы предназначались для определения основных потребительских потребностей в категории сотовой связи, значимости этой сферы потребления, выявления ожиданий и неэкономических барьеров использования, выделении основных содержательных характеристик отношения. Особым пунктом исследовательского сценария было выделение основных побудительных факторов, влияющих на решение о приобретении мобильного телефона, на выбор определенного оператора. Мы получили набор актуальных для потребителей факторов и их субъективную значимость. Результатом исследования стал список высказываний о сотовой связи, содержащий рациональные суждения, эмоциональные оценки категории, понимание специфики предлагаемой услуги, предубеждения и опасения, поведенческие намерения относительно использования сотовой связи. Можно сказать, что в этих высказываниях нашла свое отражение имплицитная теория новой высокотехнологичной услуги, «наивные» представления о ней как потребителей, так и потенциальных потребителей.

В дальнейшем на фокус-группах реализовывалась задача уточнения и дополнения списка высказываний, отражающих аттитюд, углубленного изучения отдельных параметров потребительского решения, анализ изменений потребительской мотивации, наблюдение за изменением роли торговых марок в формировании потребительских отношений.

Блок вопросов, оцениваемых по шкале Лайкерта, конструировался следующим образом:

1. Первоначально были отобраны 24 предложения, релевантных аттитюду к сотовой связи, в число которых входили положительные и отрицательные суждения относительно сотового телефона, преимущества и недостатки его использования, оценочные утверждения, описания чувств, вызываемых использованием сотовой связи.
2. Затем эти высказывания были оценены по пятибалльной шкале (от «полностью не согласен» до «совершенно согласен») 1500 москвичей (репрезентативная, случайная выборка), участвовавших в реальном маркетинговом исследовании по оценке емкости рынка сотовой связи в московском регионе.
3. Далее выполнялся поэлементный анализ: вычислялся средний балл по оценкам каждого респондента, корреляция с которым проверялась для каждого высказывания. В результате были отобраны высказывания, имеющие высокую корреляцию с общей оценкой (см. табл. 3). Таким образом, проверялась внутренняя согласованность используемой шкалы [28].
4. В дальнейших сериях использовались эти же высказывания и дополнялись новыми, полученными в фокус-групповых дискуссиях.
5. Общая оценка по одному высказыванию высчитывалась как средняя по всем респондентам, оценка по каждому из блоков (когнитивному, аффективному и конативному) высчитывалась аналогично, как общая средняя оценка по всем высказы-

Таблица 3. Список высказываний, использованных для оценки аттитюдов к сотовой связи и Интернету

	Оценочные высказывания по отношению к сотовой связи	**Оценочные высказывания по отношению к Интернету**
Когнитивный компонент	Качество связи – главная характеристика мобильной связи. Мне нужно оперативно управлять своим бизнесом. Мне просто нужна самая дешевая связь. Мне необходим мобильный для решения деловых вопросов. Понятные тарифы облегчают выбор оператора. Самое важное это то, что мобильный телефон работает везде. С помощью мобильного телефона я экономлю свое время. Инновационность основное свойство мобильной связи.	Интернет – это всемирная база, в которой можно найти любую информацию. Важное преимущество интернета – возможность мгновенного решения деловых вопросов. Интернет помогает мне организовать свою жизнь. Это наиболее доступный способ общения с зарубежными друзьями. Низкая стоимость трафика привлекает интернет пользователей.
Аффективный компонент	Наличие сотового телефона производит хорошее впечатление на окружающих. Мобильный телефон позволяет быть ближе к своим близким. Мобильный позволяет людям общаться тогда, когда им это нужно. Мобильный дает чувство безопасности. Мобильный дает чувство свободы. Мне важно, чтобы до меня всегда могли дозвониться. Мобильный телефон помогает преодолеть скуку. Я люблю свой мобильный телефон.	Интернет позволяет найти компанию для общения. Интернет помогает преодолеть скуку. Когда я нахожусь в «Чате», я чувствую себя свободно и расковано. Интернет позволяет быть в курсе происходящих событий. Мне нравится чувствовать себя частицей мирового интернет сообщества. Когда мне грустно, я подключаюсь к интернет.

Продолжение Таблицы 3.

Конативный компонент	Я буду всегда использовать мобильный телефон. Номер мобильного телефона очень важен для меня, я не хочу его менять. Я предпочитаю держать мобильный телефон выключенным, использую его только когда хочу позвонить. Я бы предпочел не иметь мобильного, но сейчас он есть у каждого. Я буду пользоваться мобильной связью того оператора, которого я выбрал.	Я могу общаться в интернете часами. Не имеет значения карточкой какого провайдера пользоваться для доступа в интернет. Я предпочитаю интернет-общение всем другим способам проведения досуга. Я пользуюсь интернет всегда, когда у меня есть возможность.

ваниям.

Аналогичная процедура применялась для создания оценочных шкал по отношению к Интернету (см. табл. 3).

Результаты фокус-группы были подвергнуты качественному анализу. Для анализа количественных данных применялся статистический пакет SPSS.

Основные результаты исследования

Анализируя динамику потребительских аттитюдов к высокотехнологичным продуктам, мы учитывали развитие потребительских рынков изучаемых услуг. В качестве главного показателя развития рынка нами использовался уровень проникновения (penetration), т. е. процент пользователей сотовой связью и интер-

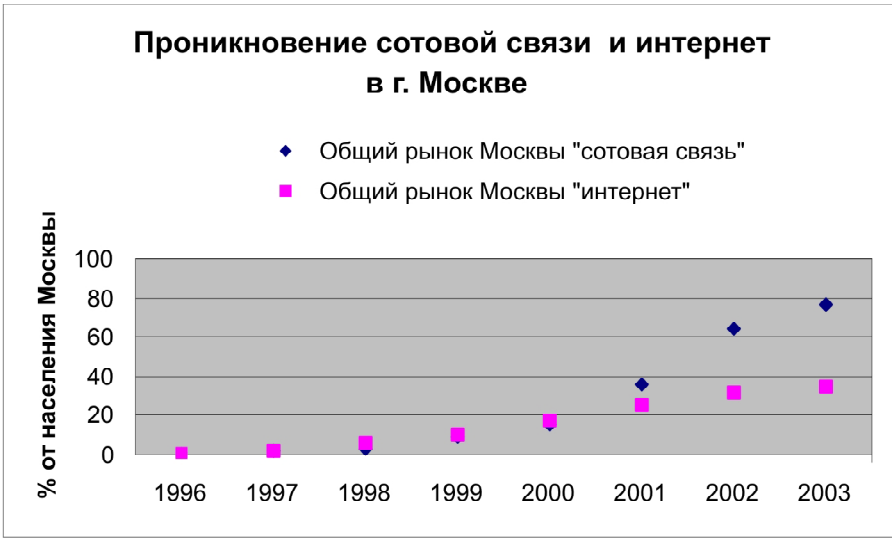


График 1. Динамика уровня проникновения сотовой связи и Интернет в Московском регионе.

нет от общего числа потенциальных пользователей (всего взрослого населения Московского региона от 18 до 60 лет) (см. график 1).

Представленный график демонстрирует схожесть тенденций развития рынков

обеих услуг. Различие заключается только в темпах этого развития. В соответствии с этой динамикой мы выделили три периода:

1. Начальный период, охватывающий 1996-1998 годы, период становления рынка. С маркетинговой точки зрения этот период отличается недифференцированностью рыночного предложения, отсутствием конкуренции, высоким спросом на услуги, превышающим предложение, высокими ценами. На потребительском уровне – это этап накопления информации об услуге, формирование новых потребностей, мнений и аттитюдов относительно сотовой связи. Потребительское поведение отличается демонстративностью, сотовый телефон выступает предметом престижного поведения, символом благополучия, высокого социального и/или материального положения. Абоненты сотовой связи относятся к элите, или к верхнему среднему классу. Экономический кризис августа 1998 года, явившийся причиной резкого радикального изменения социально-экономических отношений, отразился и на динамике изучаемых рынков.

2. 1999 – 2001 годы характеризуются сначала стабилизацией, а затем и развитием рынка, обострением конкурентной борьбы, снижением стоимости услуг, большей ориентацией операторов и провайдеров услуг на потребительские предпочтения. В этот период происходит трансформация отношений к новым услугам, демократизация рынка, сотовый телефон утрачивает функцию символа престижа и становится символом успеха, активной динамичной жизни. Абонентами сотовой связи все чаще становятся представители среднего класса и других социальных групп, интернет аудитория существенно пополняется молодежью, студенчеством.

3. Наконец, в период 2002 – 2003 годов рост рынка замедляется, уровень проникновения достигает 90%, выделяются три крупнейших игрока – участника рынка: Вымпелком (Би Лайн), МТС (МТС) и Соник Дуо (Мегафон), конкурентная борьба переходит с завоевания новых абонентов на переманивание клиентов других операторов. Отношение к сотовой связи и интернету кардинально меняется: теперь это уже не нечто экзотическое, а обычные средства общения и получения информации. Таким образом, к концу 2003 году рынок высокотехнологичных услуг становится массовым.

Динамика потребительских аттитюдов по отношению к высокотехнологичным услугам

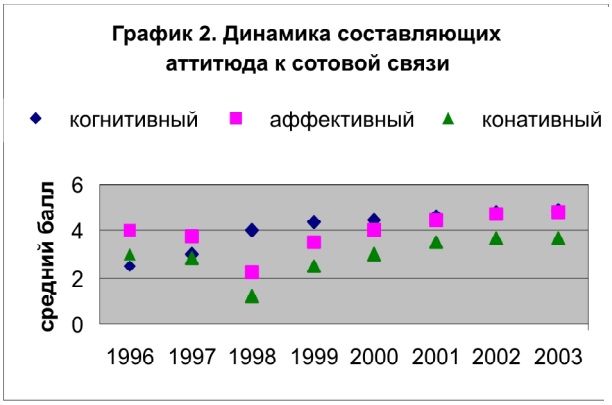


График 2. Динамика составляющих аттитюда к сотовой связи

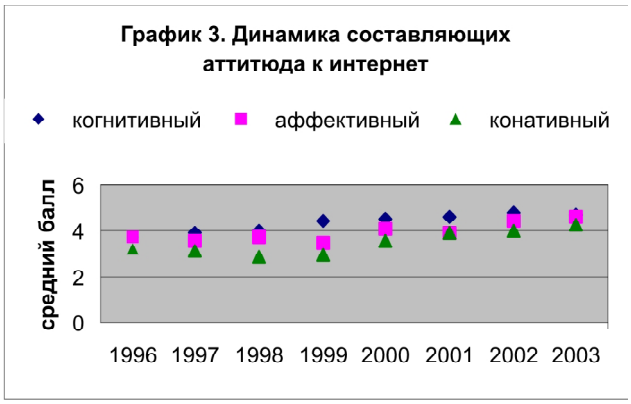


График 3. Динамика составляющих аттитюда к интернет

Динамика изменения аттитюдов к сотовой связи и интернету в 1996 – 2003 годах (см. графики 2, 3) происходила в следующих направлениях.

Общая оценка когнитивного элемента аттитюда к сотовой связи последовательно изменялась в соответствии с ростом рынка услуг. Увеличивался общий балл и углублялось содержание рациональных мнений: от недеффиренцированного представления о сотовом телефоне, как

«игрушке для богатых» до определения его как «необходимого средства общения»; от неопределенного понимания интернета как «виртуальной реальности» до обыденного – «источник информации обо всем». Причем когнитивная составляющая аттитюда потенциальных потребителей и абонентов практически не различаются.

Эмоциональная составляющая претерпела более сложное развитие. Во-первых, эмоциональные оценки абонентов и потенциальных пользователей отличны. Абоненты, являясь счастливыми обладателями мобильных телефонов, показывают большую вовлеченность в категорию, т. е. сотовая связь для них эмоционально ближе, понятнее, чем для людей, только планирующих покупку. Соответственно отношение абонентов к сотовой связи более эмоционально насыщено и дружелюбно. Во-вторых, по мере роста рынка изменялся знак этих оценок, средний балл при этом остался прежним. Общее негативное отношение к мобильной связи на раннем этапе развития рынка («бессмысленная трата денег») сменилось общим принятием услуги, как «жизненно необходимой». При этом количественный средний балл незначительно колебался от года к году и практически не изменился (умеренно увеличился). Исключением оказались результаты 1998 года, когда эмоциональные оценки резко снизились: упал средний балл этих оценок, сократилось количество эмоциональных характеристик отношения к сотовой связи и изменился их знак. Причем оценки потенциальных и реальных абонентов практически совпали. Острый социально-экономический кризис существенно повлиял на эмоциональную компоненту потребительского аттитюда, оставив без изменения общую динамику когнитивного элемента. Таким образом, можно констатировать, что в ситуации резкого изменения социально-экономического развития когнитивные элементы потребительских аттитюдов преобладают над эмоциональными.

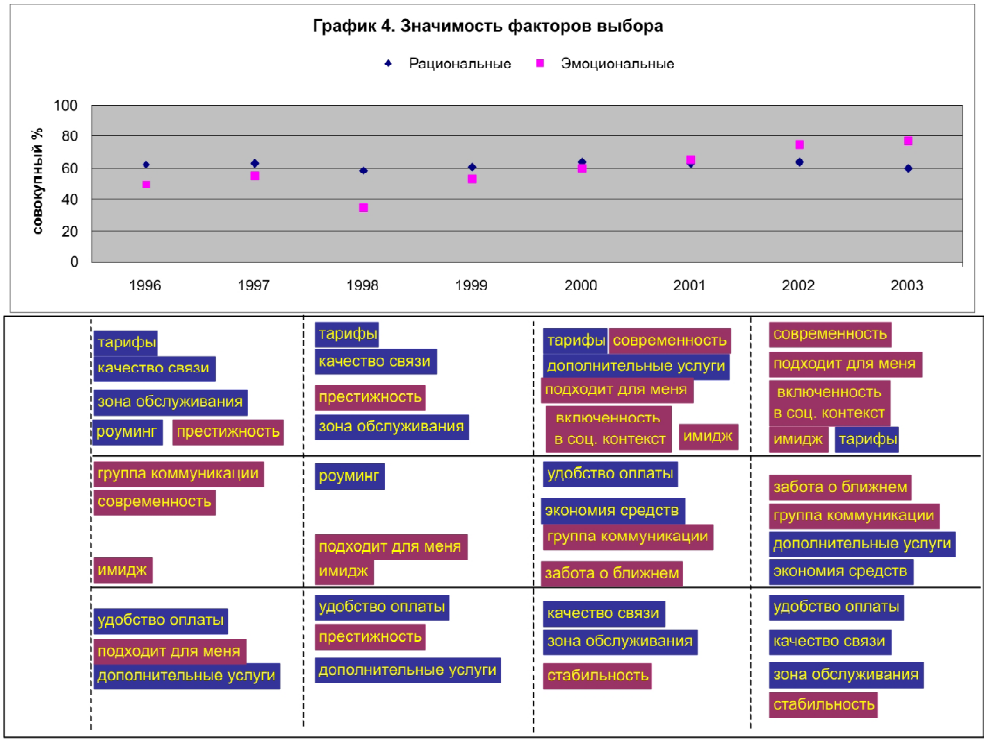
Общее направление динамики потребительского аттитюда к интернет практически совпадает с динамикой аттитюда к сотовой связи (см. графики 2,3). Это стабильный, поступательный рост средних баллов. Очевидна только большая сглаженность изменений, обусловленная видимо темпами роста потребительского рынка (см. график 1). Однако, кризис 1998 г. оказал меньшее влияние на эмоциональную и поведенческую компоненту аттитюда к интернет, их количественные оценки остались на прежнем уровне. Когнитивный элемент аттитюда к интернет также не претерпел изменений, в отличие от когнитивного элемента аттитюда к сотовой связи, оценки которого увеличились. Вероятно, когнитивная составляющая потребительского аттитюда в большей степени связана с общим развитием рынка конкретной услуги, а эмоциональная компонента больше отражает общее эмоциональное состояние потребителей, влияние социально-экономической ситуации.

Поведенческая составляющая обоих аттитюдов практически повторяет динамику эмоциональной, имея лишь более низкий средний балл. Именно эта составляющая оказалась наиболее подверженной влиянию социально-экономического кризиса. При этом поведенческие намерения абонентов сотовой связи и потенциальных пользователей значительно снизились, оценка намерений использовать интернет оказалась чуть более устойчивой. Это объясняется тем, что поведенческий компонент потребительского аттитюда в наибольшей степени зависит от материальных возможностей потребителей, а затраты на сотовую связь значительно выше, чем на интернет-услуги.

Для уточнения динамики общей оценки потребительских аттитюдов к высокотехнологичным услугам мы проанализировали также изменение значимости основных факторов потребительского выбора оператора сотовой связи. Если потре-

бительский аттитюд к продуктовой категории отражает готовность потребителей приобрести продукт (в нашем исследовании это готовность воспользоваться услугой), то отношение к определенному бренду этой категории отражает конкретные потребительские предпочтения [39, 40]. Это отношение традиционно измеряется в маркетинговых исследованиях факторов выборов конкретного бренда, в качестве которых рассматриваются физические и функциональные атрибуты продукта, его эмоциональные оценки, характеристики индивидуальности и сущность бренда [15, 17, 45, 46]. Уникальный набор этих качеств и определяет дифференциацию рыночных предложений для потребителя [15, 19].

В задачи нашего исследования не входило определение особенностей потребительского восприятия различных операторов/ провайдеров услуг. Мы попытались выделить только общие закономерности изменения потребительских отношений к сотовой связи. Полученные результаты показывают, что период становления рынка сотовой связи (1996 – 1998 гг.) отмечен преобладанием значимости рациональных факторов выбора: качество связи, зона обслуживания. Рост значимости эмоциональных оценок и имиджевых показателей прерывается после кризиса 1998 года, возвращаясь к первоначальному уровню. Послекризисный период (1999 – 2001 гг.) характеризуется ростом, а затем стабилизацией влияния эмоционального отношения к операторам. В то же время рациональные когнитивные факторы, не теряя своего первенства, общей значимости в определении потребительского выбора, дополняются новыми характеристиками. В период насыщения рынка сотовой связи Московского региона (2002 – 2003 гг.), становления массового рынка, выбор оператора определяется в большей степени эмоциональным отношением потребителей к бренду. Рациональные характеристики качества связи и зоны обслуживания несколько теряют свое значение (поскольку эти контролируемые показатели одинаковы у всех работающих операторов). Стоимость услуг становит-



ся доминирующим фактором при выборе конкретного тарифного предложения. Это справедливо как для сотовой связи, так и для интернет-услуг. Однако для интернет-услуг эмоциональные оценки провайдеров не оказывают значительного влияния на выбор оператора (см. график 4).

Обобщая выше сказанное, можно подвести некоторые итоги:

· Наша гипотеза об изменении потребительских аттитюдов по мере развития рынка полностью подтвердилась. Изменяются как содержание каждой из трех составляющих аттитюда, так и их вес в общей оценке потребляемого продукта/ услуги. Характер этих изменений зависит от продуктовой категории, т. е. от объекта аттитюда. В ситуации потребительского выбора аттитюд «сворачивается» до эмоциональной оценки в том случае, когда когнитивные суждения по поводу продукта просты. При необходимости рационального сравнения альтернативы (например, ценовых параметров) значение эмоциональной компоненты снижается. Полученные результаты соответствуют результатам, полученным другими авторами [28, 40, 45].

· Социально-экономические изменения в обществе оказывают влияние на общую потребительскую оценку продукта, в большей степени определяя эмоциональный и конативный элементы этой оценки. Резкое изменение социально-экономического состояния общества приводит к трансформации всех компонентов аттитюда (в меньшей степени когнитивного). В ситуации экономического кризиса потребительский аттитюд «сворачивается» до когнитивной оценки продукта. Таким образом, когнитивный компонент потребительской установки оказывается наиболее устойчивым к социально-экономическим изменениям.

Выводы

1. Потребительские аттитюды являются важным фактором, в значительной степени определяющим выбор конкретных товаров и услуг. У потребителя формируются аттитюды к продуктовой категории, различным брендам (торговым маркам), конкретным рыночным предложениям. Содержание и «вес» когнитивного, аффективного и конативного компонентов этих аттитюдов различаются.

2. Рост потребительского рынка высокотехнологичных услуг стимулирует формирование новых потребительских аттитюдов, содержательное развитие их компонентов. Кроме того, по мере развития рынка изменяется вклад каждой составляющей потребительского аттитюда в общую оценку продуктовой категории и брендов: увеличивается значимость аффективного и конативного компонентов. Однако, интенсивность развития аттитюдов неодинакова для разных продуктовых категорий.

3. Содержание потребительского аттитюда определяет значимость рациональных или эмоциональных факторов выбора. При достижении уровня массового рынка выбор определенного бренда (торговой марки) базируется на эмоциональной оценке альтернатив, выбор конкретного предложения (на рынке высокотехнологичных услуг) в большей степени опирается на рациональные факторы. Эмоциональное принятие бренда, оценка его как соответствующего Я-концепции личности, стилю жизни потребителя оказывается решающим фактором потребительского выбора. Тем не менее, формирование эмоционально позитивного отношения взаимосвязано с рациональной оценкой характеристик качества, стоимости и других параметров рыночного предложения.

4. Сходство динамики оценок эмоциональной и конативной составляющих потребительского аттитюда показывает

значимость взаимовлияния этих компонентов. Эмоциональное отношение потребителя к бренду определяет его выбор и усиливает покупательские намерения. В свою очередь, намерение приобрести товар или услугу повышает эмоциональные оценки продуктовой категории.

5. Социально-экономические преобразования в нашей стране, стимулирующие общий рост потребительских рынков и провоцирующие изменение роли экономических ценностей в жизни личности, способствуют формированию потребительских аттитюдов к разным товарным категориям, в том числе и к высокотехнологичным услугам. Экономический кризис состояния общества оказывает наибольшее воздействие на эмоциональный и конативный компоненты потребительского аттитюда. Когнитивный компонент потребительской установки оказывается наиболее устойчивым к радикальным социально-экономическим трансформациям.

Современный уровень развития отечественных потребительских рынков позволяет судить о том, что потребительское поведение оказывается значимым феноменом общественной жизни, с одной стороны, и важным аспектом проявления личности, с другой, заслуживая тем самым серьезного внимания психологов. Немногочисленные социально-психологические исследования в этой области, в основном, касаются изучения восприятия и оценки торговых марок, эффективности коммуникационного воздействия, сегментации потребителей, факторов потребительской лояльности и потребительского выбора. Одним из наиболее перспективных направлений социальной психологии потребительского поведения, на наш взгляд является процесс принятия потребительского решения, поскольку именно этот процесс представляет собой особый вид, своего рода модель, социального поведения.

Проведенное нами исследование показало, что потребительские аттитюды, наряду с экономическими ценностями, культурными и социальными нормами являются важнейшими факторами, определяющими потребительский выбор. Потребительские предпочтения, установки к инновациям формируются под влиянием, с одной стороны, мотивов и внутренних потребностей в расширении информационного, коммуникативного поля, с другой стороны – информации о деятельности компаний операторов, или провайдеров, поступающей потребителям из различных источников. Эти аттитюды определяют степень доверия абонентов и их готовность начать и продолжать сотрудничество с компанией, т. е. выступают социально-психологическими регуляторами потребительского поведения в области новых информационных технологий.

Полученные данные показывают, что социально-экономическое состояние общества и рост потребительского рынка детерминируют динамику и содержание потребительских аттитюдов. За рамками нашего исследования оказались другие, внутренние, психологические детерминанты формирования потребительских аттитюдов, например, структура ценностных ориентаций личности, ее социально-психологические характеристики, отношение к экономическим ценностям и т. д. Все это свидетельствует о том, что мы находимся в самом начале изучения психологических закономерностей и специфики потребительского поведения.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Алешина И. В. Поведение потребителей. – М.: Фаир Пресс, 1999.
2. Андреева Г. М. Психология социального познания. – М., 1997.
3. Андреева Г. М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2001.
4. Андреева Г. М., Богомолова Н. Н., Петровская Л. А. Зарубежная социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2001.
5. Аронсон Э. Общественное животное. Введение в социальную психологию. – М.: Аспект Пресс, 1998.
6. Бове К. Л., Аренс У. Ф. Современная реклама. – М., 1995.
7. Богомолова Н. Н., Фоломеева Т. В. Фокус-группы как метод социально-психо-

логического исследования. – М., 1997.

8. Бодрияр Ж. Система вещей. – М., 1999.

9. Брунер Дж. Психология познания. – М., 1977.

10. Гантер Б., Фернхайм А.Типы потребителей. Введение в психографику. – СПб: Питер, 2001.

11. Гульченко И. Г. Изучение потребителя в социологическом исследовании: Автореф. дис. ... канд. социол. наук. – М., 1993.

12. Дихтль Е., Хершген Х. Практический маркетинг. – М., 1996.

13. Квин В.Н. Прикладная психология. – СПб: Питер, 2000.

14. Короткина Е.Д. Межкультурные особенности потребительского поведения. / Проблемы экономической психологии / Под ред. А. Л. Журавлева, А. Б. Купрейченко. – Т. 1. – М.: Изд–во «Ин-т психологии РАН», 2004.

15. Котлер Ф., Армстронг Г., Сондерс Д., Вонг В. Основы маркетинга. – М.; СПб, 2000.

16. Ламбен Ж. Ж. Менеджмент, ориентированный на рынок. Стратегический и операционный маркетинг. – СПб: Питер Ком, 2004.

17. Ланкастер К. Перемены и новаторство в технологии потребления // Вехи экономической мысли. Теория потребительского поведения и спроса. – СПб, 1993.

18. Лебедев А. Н., Боковников А. К. Влияние ролевой установки на экономическое поведение российских потребителей // Вопросы психологии. – 1995. – № 3.

19. Лебедев-Любимов А. Психология рекламы. – СПб: Питер, 2004.

20. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. – М., 1971.

21. Леонтьев А. Н. Психология образа // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. – 1979. – № 2.

22. Лунт П. Психологические подходы к потреблению: вчера, сегодня, завтра // Иностранная психология. – 1997. – № 9.

23. Майерс Д. Социальная психология. – СПб: Питер, 1996.

24. Мельникова О. Т., Ширков Ю. Э., Фоломеева Т. В. Потребительское поведение: теория и действительность // Социальная психология в современном мире / Под ред. Г. М. Андреевой, А. И. Донцова. – М.: Аспект Пресс, 2000.

25. Михалев О. Моделирование потребительского поведения // Маркетинг. – 1995. – № 3.

26. Мозер К. Психология маркетинга и рекламы. – М.: Класс, 2004.

27. Мухина М. К. Изучение стиля жизни потребителей и сегментирование рынка на основе психографических типов // Маркетинг. – 2000. – № 3.

28. Перспективы социальной психологии. / Под ред. М. Хьюстон, В. Штребе, Дж. М. Стефенсон. – М.: Эксмо, 2001.

29. Петренко В. Ф. Основы психосемантики. –Смоленск: СГУ, 1997.

30. Проблемы экономической психологии / Под ред. А. Л. Журавлева, А. Б. Купрейченко. – Т. 1. – М.: Изд–во «Ин-т психологии РАН», 2004.

31. Смирнов С. Д. Психология образа. – М., 1985.

32. Социальная психология в современном мире / Под ред. Г. М. Андреевой, А. И. Донцова. – М.: Аспект Пресс, 2000.

33. Социальная психология экономического поведения / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. В. Шорохова. – М.: Наука, 1998.

34. Социально-экономическая динамика в условиях экономических изменений / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. В. Шорохова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1998.

35. Фернхем А. Личность и социальное поведение. – СПб: Питер Ком, 1999.

36. Фоксол Г., Голдсмит Р., Браун С. Психология потребителя в маркетинге. – СПб: Питер, 2002.

37. Штальберг Д., Фрей Д. Установки: структура, изменение и функции // Перспективы социальной психологии / Под ред. М. Хьюстон, В. Штребе, Дж. М. Стефенсон. –М.: Эксмо, 2001.

38. Штребе В., Джоунас К. Принципы формирования установок и способы их изменения // Перспективы социальной психологии / Под ред. М. Хьюстон, В. Штребе, Дж. М. Стефенсон. – М.: Эксмо, 2001.

39. Энджел Дж. Ф., Блэкуэл Р. Д., Миниард П. У. Поведение потребителей. – СПб: Питер, 1999.

40. Bagozzi R. P., Gurhan-Canli Z., Priester J. R. The social psychology of customer bihavior. Buckingham – Philadelfia: Open University Press, 2002.

41. Foxall G. Consumer psychology in behavioral perspective. – 1990.

42. Lunt P., Livingstone S. Mass consumption and personal identity: Everyday economic experience. – 1994.

43. Lutz R. Consumer psychology // Applied specialities in psychology. – 1985.

44. Mullen B., Johnson C. The psychology of consumer behavior. – 1990.

45. Robertson T., Zielinski I., Ward S. Consumer behavior. – N.Y., 1984.

46. Settle R. B., Alreck P. L. Why they buy: American consumer in side and out. – N.Y., 1986.

47. Ward S. Consumer behavior // Handbook of communication science. – 1987.

УЛЬЯНОВСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННАЯ АКАДЕМИЯ

УДК 159.923
ББК 88.37

ПСИХОЛОГИЯ

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ МОДЕЛИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ЛИЧНОСТИ К ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННОМ АГРАРНОМ СЕКТОРЕ

Кандидат психологических наук Т. Г. Хащенко

В статье представлены результаты эмпирического исследования, подтверждающие детерминацию эффективности предпринимательской деятельности в отечественном аграрном секторе синергетическим эффектом когнитивных, аффективных, мотивационных и поведенческих особенностей личности ее субъекта, образующих, согласно разработанной концептуальной модели, подсистемы и компоненты психологической готовности личности к предпринимательской деятельности аграриев.

Ключевые слова
Предпринимательская деятельность, психологическая готовность личности, модель, система

Актуальность исследования психологической готовности агрария к предпринимательской деятельности обусловлена обострившимися на современном этапе взаимосвязанными противоречиями: между требованиями к конкурентоспособности отечественного аграрного сектора экономики как фактору его выживания в глобальных процессах и его реальным состоянием, не обеспечивающим эту конкурентоспособность, а также между очевидной недостаточностью попыток (экономических и законодательных) разрешить это противоречие как проблему внешних (объективных) факторов без учета внутренней (психологической) детерминации аграрного предпринимательства и отсутствием необходимых научных данных о его психологических детерминантах. Многочисленные экономические и социологические исследования аграрного сектора России указывают на «тормозящую» реформирование и развитие сельского хозяйства роль «человеческого фактора», одной из составляющих которого является психологическая неготовность аграриев к хозяйственной деятельности в рыночных, условиях.

Сложность разработки проблемы психологической готовности агрария к предпринимательской деятельности обусловлена её выраженным междисциплинарным характером, связанным с многоаспектностью и своеобразной «метанаучностью» охватываемых ею феноменов. В зарубежных и отечественных исследованиях предпринимательства как экономического, социокультурного и психологического феномена накоплено большое количество эмпирических данных, полученных

в специфическом контексте различных научных отраслей с их особым категориальным аппаратом и характерными для них методами и подходами, что ставит перед психологией теоретическую задачу их сопоставления и синтеза, а также разработки на этой основе собственно психологической теории предпринимательства и личности предпринимателя. В свою очередь, категория «психологическая готовность», интегрированная в широкий контекст психологических, акмеологических, педагогических исследований, выступающая и категорией теории деятельности, и категорией теории личности, категорией профессиональной подготовки, имеет множественные интерпретации в контексте двух основных подходов, трактующих психологическую готовность как психическое состояние, и как интегральное качество личности. При наличии обширного эмпирического материала и теоретических разработок в этой области, по-прежнему, недостаточно изученной остается психологическая готовность к предпринимательской деятельности, ее сущностные характеристики и структура.

Сложность проблемы психологической готовности агрария к предпринимательской деятельности определяется и тем, что она включает два взаимосвязанных, но практически неизученных аспекта: процессуальный и результативный, исследование которых связано с реализацией разных задач: задачей выявления критериев и показателей психологической готовности агрария как психологического образования, интегрирующего различные свойства и качества его личности, и задачи раскрытия детерминант ее формирования и функционирования.

Обобщение научных данных о предпринимательстве как типе экономического поведения и виде профессиональной деятельности, исследований личностных коррелятов успешности предпринимательской деятельности, анализ и синтез результатов исследований, посвященных феномену психологической готовности личности, изучению особенностей становления аграрного предпринимательства в постсоветский период, позволили нам предложить модель психологической готовности агрария к предпринимательской деятельности (ПГПД), отражающую взаимосвязь её структурно-динамических и критериально-оценочных характеристик.

Разработанная модель опирается на понимание психологической готовности агрария к предпринимательской деятельности (ПГПД) как системного личностного образования, интегрирующего когнитивные, мотивационные, аффективные и поведенческие структуры личности, образующие сложные констелляции, синергетический эффект которых проявляется в выборе предпринимательской деятельности и в её эффективности. Психологическое содержание готовности агрария к предпринимательской деятельности (комбинации личностных свойств и качеств, образующих компоненты ПГПД) определяется сущностными особенностями предпринимательства как психологического явления, а также объективными условиями становления отечественного аграрного предпринимательства и условиями формирования и реализации личностного потенциала предпринимательской активности сельских жителей постсоветской России (особенностями сельского образа жизни, сельской субкультуры, ментальности сельского социума, аграрного образования и т.д.). Сущностными особенностями предпринимательства как психологического явления наряду с рыночной ориентированностью, инновационностью и риском., выступают специфическая самодетерминация его субъекта как субъекта жизнедеятельности и профессионального развития, осуществляющего свое стремление к самоконтролю и самореализации посредством экономической активности, и особая форма ответственности как единство ответственности

субъекта собственной жизни и ответственности за жизнедеятельность других людей (ответственности социальной). Психологическим основанием решения агрария заняться предпринимательством является сложный многоаспектный выбор: между адаптивным и субъектножизнедеятельностным способом поведения (согласно концепции С. Л. Рубинштейна), между моделями экономического поведения: пассивно-традиционной, активно-традиционной, пассивно-рыночной или активно-рыночной, между адаптивной моделью профессионализации личности и моделью её профессионального развития (согласно концепции Л. М. Митиной), а также – выбор определенной аграрной профессии и конкретной формы реализации предпринимательской активности. Вышесказанное нашло отражение в предложенной концептуальной модели ПГПД агрария.

В системно-динамической структуре психологической готовности агрария к предпринимательской деятельности в качестве основных подсистем, образующих её мотивационную и операциональную основу, выделяются: подсистема самопроектирования жизнедеятельности и профессионального развития личности, подсистема направленности и операциональная подсистема, компоненты которых могут быть соотнесены с интегральными личностными характеристиками, образующими психологический фундамент субъектности профессионала и конкурентоспособности личности [1].

Базовой подсистемой психологической готовности агрария к предпринимательской деятельности, определяющей формирование и функционирование всей системы в целом, выступает подсистема самопроектирования жизнедеятельности и профессионального развития личности, вне сформированности которой невозможны выбор этой деятельности аграрием и её эффективность.

Психологическое содержание подсистемы направленности составляют эмоционально-ценностные отношения, побуждающих личность к утверждению своих доминирующих мотивов в предпринимательской деятельности, проявляющихся в осознанном принятии личностью предпринимательской деятельности и себя в ней, а операциональная подсистема включает «компетентностные» компоненты, интегрирующие различные знания, умения, навыки, необходимые для предпринимательской деятельности, делового общения и развития её субъекта, а также компоненты, интегрирующие личностные свойства и качества, обеспечивающие гибкость и многовариантность поведения.

Мотивационную основу ПГПД агрария образуют такие её компоненты, как «субъектно-позиционный», содержанием которого выступают способ жизнедеятельности личности как субъекта жизненного пути [3] и профессионального развития личности [2], жизненная позиция и жизненная перспектива личности [1]; «созидательно-мотивационный» компонент, включающий мотивацию творческого вклада в деятельность (установки на креативность и инновации), мотивацию достижения, интернальнальность, потребность в самореализации, толерантность к неопределенности; «рефлексивно-проективный» компонент; «субъектно-образный» компонент (Я-концепция личности в отношении предпринимательской деятельности, оценка собственной способности к этой деятельности, соответствия ей своих возможностей и ограничений и т.п.); «объектно-образный» компонент (представления личности о содержании предпринимательской деятельности, привлекательность/ непривлекательность для личности предпринимательской деятельности, как в целом, так и отдельных имманентных ей сторон); «экономико-психологический» компонент, включающий особенности экономического самоопределения личности, её отношение к материальным благам и источникам их получения;

«коммуникативно-мотивационный» компонент (в том числе мотивация аффилиации личности, готовность к негативному/позитивному прогнозу в общении и т. п.).

Проверка концептуальной модели ПГПД требовала разработки программы эмпирического исследования, позволяющей решить следующие задачи: диагностировать личностные особенности аграрных предпринимателей, образующие, согласно концептуальной модели, компоненты их психологической готовности к предпринимательской деятельности и изучить связь этих личностных особенностей с эффективностью хозяйственной деятельности, исследовать взаимосвязь изучаемых личностных особенностей в структуре личности агрария с точки зрения их соответствия комбинациям личностных свойств и качеств, входящим в компоненты психологической готовности к предпринимательской деятельности (согласно концептуальной модели), проверить предположение о том, что выбор и эффективность предпринимательской деятельности агрария детерминированы сложными констелляциями когнитивных, аффективных, мотивационных, в конечном счёте – поведенческих структур его личности, описываемых предложенной концептуальной моделью.

В настоящей статье представлены результаты эмпирического исследования мотивационной основы психологической готовности аграриев к предпринимательской деятельности. Методическая программа эмпирического исследования (таблица 1), включала как известные диагностические методики и анкеты, так и авторскую анкету «Привлекательность предпринимательской деятельности», позволяющую количественно оценить желание заниматься предпринимательской деятельностью, самооценку способности к ней, привлекательность имманентных предпринимательской деятельности сторон и амбивалентность (противоречивое отношение к предпринимательской деятельности, при котором одни ее стороны являются привлекательными, а другие – неприемлемыми).

В качестве показателей эффективности предпринимательской деятельности в этом исследовании использовались: экономический показатель эффективности хозяйственной деятельности агрария и показатель привлечения им средств (инвестирования) в развитие собственного дела, хорошо поддающиеся количественной оценке. Сведения об эффективности хозяйственной деятельности аграриев в 2006-2007 гг., были предоставлены Министерством сельского хозяйства Ульяновской области. Всего в исследовании приняли участие 224 человека (70 руководителей аграрных предприятий, 52 фермера, 102 сельских жителя являющихся специалистами и работниками сельскохозяйственных предприятий, хозяевами личных подсобных хозяйств).

Анализ полученных результатов выявил следующее:

1. Существуют статистически значимые различия между руководителями эффективных и неэффективных аграрных хозяйств по уровню развития личностных качеств, входящих в компоненты мотивационной основы ПГПД. Имеют место статистически значимые различия по уровню развития этих же качеств между фермерами, активно инвестирующими в развитие собственного хозяйства на основе льготного кредитования и фермерами, отказавшимися от такой возможности. Эффективные хозяйственники имеют более высокие показатели мотивации достижения, интернальности, мотивации творческого вклада (установки на креативность и инновации в деятельности), толерантности к неопределенности, прогностической способности, менее выраженные показатели страха отвержения в контактах, более высокую самооценку способности к предпринимательской деятельности и соответствия деятельности характеру лич-

Методическая программа эмпирического исследования **Таблица 1.**

	Предмет исследования	Компоненты психологической готовности	Личностные особенности	Используемые диагностические методики и анкеты	Статистические методы
первая	Связь эффективности хозяйственной деятельности руководителей аграрных с их ПГПД	«Мотивационно-созидательный»	Мотивация достижения. Мотивация творческого вклада (установки на креативность и на инновации). Толерантность к неопределенности. Локус контроля.	Психодиагностические опросники: «Мотивация достижения» А. Мехрабиана в модификации М.Ш. Магомед-Эминова, «Ценностные ориентации руководителя (ЦОР)» Т.С. Кабаченко,«Толерантность к неопределенности» Д. Макклейна в адаптации Е.Г. Луковицкой, «Уровень субъективного контроля» Е.Ф.Бажина и др. Анкета: «Привлекательность предпринимательской деятельности» Т.Г. Хащенко	—
		«Субъектно-образный»,	Самооценка способности к предпринимательской деятельности		
		«Объектно-образный»	Привлекательность предпринимательской деятельности и	Опросник «Мотивация аффилиации» А. Мехрабиана в модификации М.Ш. Магомед-Эминова	
вторая	Связь инвестирования фермерами в развитие хозяйства с их ПГПД	«Мотивационно-коммуникативный «Рефлексивно-проективный»	имманентных ей сторон. Мотивация аффилиации. Прогностические способности, индивидуальная мера рефлексивности личности	Опросники «Прогностические способности» Л.А. Регуш и «Определение индивидуальной меры рефлексивности личности» А.В. Карпова	
третья	Связь привлекательности деятельности с экономическим самоопределением агрария	«Субъектно-образный»,	Самооценка способности к предпринимательской деятельности	Анкеты: «Привлекательность предпринимательской деятельности» Т.Г. Хащенко.	Корреляционный анализ (метод Спирмена)
		«Объектно-образный»	Привлекательность предпринимательской деятельности и		
		«Экономико-психологический»	имманентных ей сторон. Особенности экономического самоопределения	«Объяснение богатства/ бедности» А.Д. Карнышева	

ности, более высокие показатели интереса к содержанию предпринимательской деятельности и привлекательности имманентных ей сторон (при уровнях значимости от p = 0,002 до p = 0,000).

2. Факторный анализ позволил выделить факторы, соотносимые по своей структуре с подсистемами и отдельными компонентами ПГПД в разработанной модели (таблица 2). Так, первый фактор, названный «фактором самодетерминации» личности, включает личностные качества, входящие в мотивационно-созидательный и рефлексивно-проективный компоненты ПГПД, являющиеся психологическим фундаментом самопроектирования субъектом собственной жизнедеятельности. В этот же фактор с наибольшим весом, но с отрицательным знаком вошел страх быть отвергнутым в контактах с другими людьми. Второй фактор («самооценочный») включил самооценку способности к предпринимательской деятельности, оценку соответствия деятельности характеру личности, а также привлекательность для личности таких имманентных предпринимательской деятельности сторон, как преодоление трудных ситуаций, напряженный режим деятельности, привлекательность имиджа

Таблица 2

Результаты факторного анализа диагностических данных аграрных предпринимателей

Переменные	**Факторы** (Component)			
	1	2	3	4
Мотивация достижения	**,770**	,295	,210	,119
СП в мотивации аффилиации	,115	-,026	-,103	**,885**
СО в мотивации аффилиации	**-,738**	-,111	-,187	-,392
Толерантность к неопределенности	**,793**	,293	,230	,138
Уровень субъективного контроля	**,855**	,264	,198	,058
Прогностические способности	**,692**	,258	,321	,278
Привлекательность имиджа предпринимателя	,173	**,665**	,353	-,072
Привлекательность интенсивного общения с разными людьми	**,604**	,365	,409	,220
Привлекательность высокой ответственности	**,719**	,130	,267	,024
Привлекательность напряженного режима	,258	**,734**	,080	-,134
Привлекательность преодоления противоречий при принятии совместных решений	**,749**	,447	,026	,110
Привлекательность независимости и самостоятельности	,425	,138	**,650**	,271
Привлекательность риска	**,783**	,267	-,040	-,217
Привлекательность трудных ситуаций	,516	**,583**	,248	-,095
Привлекательность творческого подхода, креативности	,390	,280	**,651**	-,057
Прибыль	-,001	,123	**,803**	-,141
Оценка соответствия деятельности характеру личности	,260	**,833**	,211	,171
Интерес к содержанию деятельности	,187	,439	**,610**	-,032
Самооценка способности к предпринимательской деятельности	,287	**,859**	,165	,156
Установка на инновации	**,549**	,141	,399	,280
Установка на креативность	**,797**	,176	,083	-,036

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. a Rotation converged in 7 iterations.

предпринимателя.

В третий фактор («фактор интереса к деятельности») с наибольшим весом вошли интерес к содержанию предпринимательской деятельности, привлекательность независимости и самостоятельности и возможности проявить свой творческий потенциал и креативность. В четвертый фактор («фактор аффилиации») с наибольшим весом вошла потребность агрария в «хороших отношениях», в принятии со стороны партнеров в процессе общения (СП в мотивации аффилиации). Наличие корреляционных связей между личностными переменными, вошедшими в разные факторы, может быть проинтерпретировано как подтверждение правомерности отнесения компонентов, которым они соответствуют в концептуальной модели, к одной подсистеме. Множественные корреляции между описанными личностными переменными в структуре личности успешных аграрных предпринимателей подтверждают предположение о том, что в качестве детерминант эффективности хозяйственной деятельности предпринимателей следует рассматривать не отдельные их личностные особенности, а синергетический эффект их взаимодействия.

3. На статистически значимом уровне установлена связь особенностей экономического самоопределения сельских жителей с привлекательностью для них предпринимательской деятельности. Согласно полученным результатам, объяснение богатства/бедности людей какими-либо причинами, кроме как их индивидуальными способностями и усилиями, отрицательно коррелирует с оценкой сельским жителем предпринимательской деятельности как соответствующей его характеру и с его интересом к содержанию этой деятельности (при p=0,03). Таким образом, можно сделать вывод о взаимосвязи экономического самоопределения сельских жителей и привлекательности для них предпринимательской деятельности. Отношение к материальным благам, можно отнести к детерминантам выбора аграрием предпринимательской деятельности.

В целом полученные данные можно рассматривать как эмпирическое обоснование разработанной модели психологической готовности агрария к предпринимательской деятельности.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Абульханова К. А. , Воловикова М. И. Психосоциальный и субъектный подходы к исследованию личности в условиях социальных изменений // Психологический журнал. – 2007. – Т. 28. – № 5. – С. 5-14.

2. Митина Л .М. Психология развития конкурентоспособной личности. – М.: МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО МОДЭК, 2002. – 400 с.

3. Рубинштейн С. Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1997. – С. 255-285.

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
САМАРСКИЙ ФИЛИАЛ

УДК 159.9
ББК 88.4

ПСИХОЛОГИЯ

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ И ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Кандидат психологических наук Е. И. Чердымова

В статье анализируются структурные компоненты экологического сознания. Рассматриваются такие компоненты как: экологические знания, экологическое отношение, экологические установки и экологическое намерение. Обсуждаются результаты эмпирического исследования экологического сознания и его структурных компонентов у дошкольников.

Ключевые слова
Экологическое сознание, экологическое образование, экологические знания, экологическое отношение, экологическая установка, экологическое намерение

В систему экологического образования в дошкольных учреждениях Н. А. Рыжова включает следующие взаимосвязанные компоненты: экологизация различных видов деятельности детей, экологическое просвещение родителей, подготовка и переподготовка педагогических кадров, экологизация развивающей предметной среды, оценка окружающей среды, координация работы с другими учреждениями [6, 7]. В работах С. Н. Николаевой определена общая направленность обучения как системы эколого-педагогической работы с дошкольниками в каждой возрастной группе. С.Н.Николаева отмечает, что начало становления экологического мировоззрения приходится на период дошкольного детства, когда впервые закладываются основы миропонимания и практического взаимодействия с предметно-природной средой. Н. Ф. Виноградовой, Г. Г. Ивченко, Л. В. Моисеевой, Л. П. Симоновой, Н. А. Плешаковым, И. В. Потаповой созданы программы дошкольных курсов по ознакомлению детей 6-7 лет с природным окружением. Общей чертой этих программ является интегративный подход и направленность их содержания на достижение экологической образованности дошкольников, становлению у них научно-познавательного, эмоционально-нравственного, практически-деятельностного отношения к окружающей среде и к своему здоровью на основе единства чувственного и рационального познания природного и социального окружения человека.

В настоящее время наблюдается переосмысление дошкольного и школьного экологического образования, что влечет появление нового образа жизни, мышления и поведения в окружающем мире, основанном на психологической активно-

сти людей в экологической деятельности, на экологической этике добра и милосердия, на экологизации сознания в целом. Это позволит формировать у детей умение адаптироваться к природной среде и вырабатывать навыки экологически целесообразного поведения.

Суть экологизированного педагогического процесса в дошкольных учреждениях заключается в том, что он должен охватывать ребенка полностью, принимая его таким, какой он есть, и созидать в нем свободного, развитого, экологически образованного человека. Результатом такого процесса должна стать сформированность и развитость экологического сознания личности дошкольника.

Близкую точку зрения относительно экологизации образования мы находим у И. Т. Суравегиной. Экологизацию не следует понимать как примитивное «размазывание» идей классической экологии по разным учебным предметам; целесообразно идеи экологии включать в структуру образовательной программы. Однако до сих пор остается открытым вопрос о том, каким должно быть содержание дошкольного экологического образования [8]. В работах В. П. Голова, С. Д. Дерябо, Н. Н. Захлебного, В. И. Панова, И. Т. Суравегиной, В. А. Ясвина отмечается, что на этапе дошкольного возраста необходимо и возможно экологизировать педагогический процесс, тем самым способствовать развитию экологического сознания личности дошкольника [2, 3, 4, 9, 11].

Как справедливо отмечает В. И. Панов: «В последнее десятилетие проблема экологического сознания оказалась в центре внимания многих исследователей, представляющих различные научные дисциплины. Но именно поэтому экологическое сознание как объект изучения определяется разными авторами по-разному и в контексте разных исследовательских задач» [5. С. 268-269].

Для психологии экологическое сознание есть феномен развивающийся, который имеет в своей основе возможность к появлению и развитию. Поэтому как объект психологии экологическое сознание может быть предметом диагностики его наличия или отсутствия и предметом целенаправленного формирования. Вопросы наличия и формирования экологического сознания, а также его типологии зависят от содержания, которое мы вкладываем в само это понятие. Исследователи экологического сознания дают ему разные определения. Однако если говорить о психологии экологического сознания, то разработка его типологии, особенностей формирования у разных субъектов (общностей, индивидов), методов его диагностики, коррекции и формирования самым существенным образом зависят именно от определения экологического сознания и как предмета исследования [4].

В структуре индивидуального экологического сознания мы выделяем четыре основных психологических компонента: совокупность экологических знаний; отношение к миру природы (экологическое отношение), экологические установки и экологическое намерение [10]. Экологическое знание, мы понимаем как результат процесса познания окружающей природной среды, отражающее ее в экологическом сознании человека в виде представлений, понятий, суждений, гипотез, теорий, принципов, законов, закономерностей и т. д. Экологическое отношение – интериоризированная система рефлексивных связей субъекта с природными объектами или явлениями, основанная на способности к мысленному отражению своих чувств, позиций, мнений относительно природных объектов и действий в природной среде. Экологическая установка - готовность, предрасположенность личности к восприятию будущих событий и действиям в природной среде в определенном направлении; обеспечивает устойчивый целенаправленный характер протекания соответственной деятельности в природ-

ной среде и служит основой целесообразной избирательной активности человека в мире природы. Экологическое намерение – сознательное стремление завершить экологическое действие соответственно намеченной программе, направленной на достижение предполагаемого результата. Это особое функциональное образование психики, возникающее в итоге акта целеполагания и предполагающее выбор соответственных средств, коими человек собирается достичь, поставленные цели. В условиях ожидания осуществления сложных, длительных, непривычных или трудных действий намерение выступает как момент внутренней подготовки к их исполнению.

Исследуя экологические знания, экологические отношения, экологические установки и экологическую направленность личности, мы определям уровень развитости экологического сознания личности дошкольника в целом. Исходя из структуры экологического сознания, мы разработали содержательные критерии, позволяющие определить уровни развитости экологического сознания школьников.

Высокий уровень развитости экологического сознания дошкольников:

Знания: у дошкольников имеются системные экологические знания, и освоенные закономерности распространяются на познание природных объектов. Дошкольники рассматривают природные объекты в закономерных связях. Знают принципы, правила и нормы отношения к природе, различают специфику причинно-следственных связей между конкретными действиями человека в природе. Дошкольники способны видеть не только прямые, но и обратные экологические связи, не только ближайшие, но и отдаленные последствия производимых в природе изменений.

Отношение: дошкольники выражают эмоциональное отношение к природе, способны испытывать разнообразные чувства по отношению к природным объектам и явлениям, выражают их посредством эмоций. Дошкольники умеют видеть, сопереживать, созерцать, наслаждаться красотой природы.

Установки: у дошкольников имеются устойчивые мотивация, убеждения, потребности, интересы, стремления, установки, направленные на познание и сохранение природы.

Намерение: дошкольники проявляют творческие способности в решении экологических проблем, могут прогнозировать последствия выполняемой экологической деятельности. Проявляют устойчивую потребность в творческой самореализации по решению экологических проблем.

Средний уровень развитости экологического сознания дошкольников:

Знание: дошкольники устанавливают закономерные связи между природными объектами и явлениями. Они способны на основе существенных особенностей природных объектов проводить начальные обобщения: видовые, родовые. У дошкольников появляются обобщенные экологические знания.

Отношение: дошкольники эмоционально отзывчивы к объектам природы, доброжелательны к природе, проявляют интерес (но не системный) к животным, растениям, явлениям природы. У дошкольников имеются положительно ориентированные эмоции от общения с природой и негативное восприятие наносимого ей ущерба.

Установки: у дошкольников имеются недостаточно глубокие установки о нормах и правилах экологического поведения и деятельности в природной среде. Экологические впечатления отражаются в творчестве, играх, общении. Дошкольники в достаточной степени владеют умениями и навыками экологически грамотной организации труда.

Намерение: у дошкольников проявляется желание участвовать в экологической

деятельности, имеется опыт природоохранительной деятельности, заботы о природе. У дошкольников проявляется активность, самостоятельность, ответственность по отношению к объектам природы. Экологическая деятельность выполняется точно, без особых затруднений. Проявляется потребность в экологических знаниях и умениях. В достаточной степени имеется экологическая направленность экологического поведения. Имеется неустойчивая ситуативная потребность в самореализации по решению экологических проблем.

Низкий уровень развитости экологического сознания дошкольников:

Знание: у дошкольников узкие неадекватные экологические знания, частые заблуждения по поводу природных объектов или явлений. Познавательный интерес появляется при помощи взрослых. У дошкольников отсутствует полнота и глубина экологических знаний, отсутствует интерес к познанию взаимосвязей природы и общества, но проявляется интерес к экологическим проблемам как новым явлениям. Дошкольники в недостаточной степени осознают необходимость охраны природы.

Отношение: у дошкольников отсутствуют позитивные чувства и эмоции по отношению к объектам природы. Интерес к экологической деятельности отсутствует; проявляется незначительная эмоциональность. Впечатления отражаются в разных видах экологической деятельности при напоминании со стороны взрослых или других людей.

Установки: у дошкольников поведение в природной среде безразличное и равнодушное. Имеются слабые знания о нормах и правилах природоохранного поведения, критериях оценки состояния природной среды. Дошкольники не достаточно владеют умениями и навыками бережного отношения к природной среде.

Намерение: у дошкольников желание участвовать в экологической деятельности отсутствует. Появляются неосознанные разрушительные экологические действия. Ценностные отношения к природе не проявляются. Дошкольниками выполняются задания, экологической направленности, но без желания. В действиях преобладают стереотипные формы.

В эмпирическом исследовании приняли участие воспитанники старших групп детского сада №119 (два корпуса), а также дети группы дошкольной подготовки школ №3, №78, №92 г. Самары, всего дошкольников – 342 чел. В обследовании дошкольников 5-6 лет применялись следующие методики: «Исследование уровня развитости экологических знаний»; «Определение уровня развитости экологических установок»; «Определение уровня развитости экологического намерения» и др. (Чердымова Е. И.); вербальная ассоциативная методика «ЭЗОП», (Дерябо С. Д., Ясвин В. А.) [2. С. 100-103]

Согласно, полученным в ходе исследования уровня развитости экологического сознания дошкольников результатам 29,6% дошкольников обладают высоким уровнем развитости экологического сознания, 25,8% обладают низким уровнем. Анализируя результаты, полученные в ходе исследования уровня развитости экологического сознания дошкольников, мы видим, что в структуре экологического сознания наибольшее развитие имеет параметр «экологическая установка» - высокий уровень развитости – 50,6%. Тогда как параметр «экологические знания» высокий уровень развитости составляет 27,8%. Т. е. для обследованных дошкольников свойственно оперирование как элементарными объективными знаниями, основанными на научной информации, так и субъективными, почерпнутыми из личного опыта.

Результаты наших измерений с использованием методики «ЭЗОП» не противоречат ранее полученным результатам. Как показывают исследования Дерябо С. Д. и

Ясвина В. А., свойственный дошкольникам артификализм, приводит к формированию у них прагматического характера модальности отношения к природе. В нашем исследовании у дошкольников преобладает экологическая установка пользы – 44,3 % - высокий уровень развитости. Менее развиты «исследовательская экологическая установка» (28,2% - высокий уровень развитости). Наименее выражены «эстетическая экологическая установка» - 11,4% высокий уровень развитости и «охранная эклогическая установка» - 20,2% высокий уровень развитости. То есть для дошкольников характерна прагматическая экологическая установка, когда личность воспринимает природу как объект пользы.

Проранжировав результаты высокого уровня развитости, мы получим следующие позиции: «экологические установки», «экологическое отношение», «экологическое намерение», «экологические знания» (50,6%, 35,2%, 32,1% и 27,5% соответственно). 50,6% дошкольников проявили готовность, возникающую при предвосхищении определенного экологического объекта, обеспечивающую устойчивый позитивный целенаправленный характер протекания деятельности по отношению к данному экологическому объекту и последующую оценку поведения в природной среде. Важно отметить, что у дошкольников при высокой развитости экологического сознания, существенная развитость наблюдается у компонента «экологическое намерение», тогда как развитость компонента «экологические знания» занимает «последнее место в ряду развитости остальных компонентов» экологического сознания. То есть дошкольники «горят» желанием совершить экологически полезное действие, но у них не хватает знаний как это делать, а соответственно и руководства со стороны взрослых.

Для того чтобы выявить взаимосвязь между каждым компонентом экологического сознания – знание, отношение, установка, намерение с экологическим сознанием нами были проведены расчеты с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Значимая взаимосвязь выявлена между экологическим сознанием и экологическим намерением (rs=0,839 корреляция значима на уровне 0,01); чуть меньше значимость между экологическим сознанием и экологическим отношением (rs=0,641 корреляция значима на уровне 0,01); следующее по значимости между экологическим сознанием и экологической установкой (rs=0,447 корреляция значима на уровне 0,05) и взаимосвязь между экологическим сознанием и экологическими знаниями (rs=0,431 корреляция значима на уровне 0,05) .

Рассмотрев структуру экологического сознания, а также перспективы его развития мы видим, что в настоящее время, единственная альтернатива стихийному формированию экологического сознания – это разумное целенаправленное развитие экологического сознания.

Если сознание вообще является отражением в мозгу человека окружающей действительности, средством саморегуляции поведения, творческо-преобразующей деятельности, то экологическое сознание в этом смысле охватывает область отражения личностью природной среды и связанной с ней саморегуляции совершаемых поступков и действий с природными объектами (явлениями).

Экологический кризис вызывается не только техническим прогрессом, но и господствующим антропоцентрическим экологическим сознанием. Подобное антропоцентрическое отношение к окружающей среде возможно переломить только средствами экологического образования и экологического воспитания на всех этапах жизни конкретного человека, начиная с детского сада и кончая пенсионным возрастом [1].

Таким образом, актуализация экологического образования и воспитания дошкольников является важнейшей государ-

ственной задачей, которая служит не только укреплению национальной безопасности страны, но и обеспечивает решение долгосрочных общественных и государственных проблем. Чтобы ответственное отношение к окружающей среде превратилось в норму поведения каждого человека, необходимо с детских лет целенаправленно воспитывать чувство ответственности за сохранность природы, вырабатывать активную жизненную позицию по восприятию проблемы сохранения окружающей природной среды.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Бринчук М. М. О формировании экологического законодательства и юридическом экологическом образовании в России. Сборник материалов научно-практических конференций 1995-1998 гг. / Под ред. А. К. Голиченкова. – М., 1999. – С. 36-37.

2. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Методики диагностики и коррекции отношения к природе. – М., 1995. – 147 с.

3. Лебедева В. П., Орлов В. А., Панов В. И. Практико-ориентированные подходы к развивающему образованию // Педагогика. – 1996. – №5.

4. Панов В. И. Экологическая психология: Опыт построения методологии / В. И. Панов. – М.: Наука, 2004. – 197 с.

5. Панов В. И. Экологическая ответственность в контексте понятия «Природа» // Российский научный журнал. – 2009. – №6. – С. 268-269.

6. Рыжова Н. А. Экологическое образование в детском саду. – М.: Карапуз, 2000.

7. Рыжова Н. А. О программах экологического образования дошкольников // Дошкольное образование. – 2004. – № 11.

8. Суравегина И. Т., Сенкевич В. М. Экология и мир: Методическое пособие для учителя. – М.: Новая школа, 1994. – 128 с.

9. Мамедов Н. М., Суравегина И. Т. Экология. Учебное пособие для 9-11 классов общеобразовательной школы. – М.: Школа – Пресс, 1996.

10. Обзор современных психолого-педагогических исследований в области экологического сознания и его роли в экологическом образовании. (коллективная монография) Экологическая культура Самарского региона: труды Самарского регионального отделения: Вып.1 / сост. А. В. Виноградов; отв. ред. М. И. Бальзанников; Самарск. гос. арх.-строит. ун-т. – Самара, 2008. – 424 с.

11. Ясвин В. А. Психология отношения к природе. – М.: Смысл, 2000.

САМАРСКАЯ ГУМАНИТАРНАЯ АКАДЕМИЯ

УДК 159.9
ББК 88.491+88.59
Социальная психология

ПСИХОЛОГИЯ

ТИП ДЕЛОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ МЕНЕДЖЕРА В СФЕРЕ ТОРГОВОГО БИЗНЕСА

М. В. Аборина

В статье рассматривается деловое взаимодействие менеджеров торговых предприятий с клиентами согласно экопсихологическому подходу. Особое внимание в статье уделяется проблеме успешности деятельности менеджеров в торговом бизнесе и влияние предпочитаемого типа взаимодействия менеджеров с клиентами на успешность их деятельности.

Ключевые слова
Тип взаимодействия, субъект - совместный, субъект - обособленный, субъект - объектный, объект – субъектный, успешность

Вся социальная жизнь человека предполагает, что человек вольно или невольно должен взаимодействовать с другими людьми. Характер взаимодействия влияет на адаптацию в социуме в целом, а также на успешность, результативность деятельности человека во всех жизненных сферах: учебной, семейной, сфере увлечений не является исключением и профессиональная сфера. Порой вид профессиональной деятельности не возможен без активного взаимодействия.

Перед российским бизнесом в период экономического кризиса поставлен ряд задач, наиболее существенной, из которых является необходимость в привлечения новых и сохранение уже существующих клиентов, что сможет повлиять на успешность функционирования предприятия, увеличению прибыли, а так же повышению рентабельности бизнеса. Понимание того, что любая организация нацелена на получение прибыли, чтобы выжить среди конкурентов и развиваться представляется очевидным. Клиент является наиболее значимым ресурсом, а работа с ним является первостепенной задачей предприятия, ставящего перед собой цель получения прибыли. Необходимо усовершенствовать существующую систему работы с клиентами, так как успешность деятельности менеджеров зависит от качества взаимодействия с людьми, не являющимися членами их трудового коллектива – с партнерами и клиентами.

Среди многочисленных работ, посвященных изучению успешности профессиональной деятельности в сфере продаж, заметное место занимают исследования социально-психологических факторов успешности профессиональной деятельности, таких как мотивация, коммуника-

тивность, стрессоустойчивость, жизнестойкость, эмпатичность. Но мало кто из психологов исследовал влияние взаимодействия на успешность менеджера, а вся его деятельность строится на взаимодействии. И от того, какой тип делового взаимодействия с клиентом выберет менеджер, во многом может зависеть результат его деятельности.

На сегодняшний день неоднозначное понимание понятия «успешность» усложняет процесс выделения критериев, позволяющих детально изучить данное явление.

Как зарубежные, так и отечественные исследователи наряду с понятием «успешность» используют понятие «успех».

Проблема успеха нашла свое отражение в различных областях науки.

Проблематика успеха рассматривалась в социологии (Гришин В. В.), в философии (Розенберг Н. В., Бабушкин В. У.). В отечественной психологи близкие темы затрагивались Бороздиной Л. В. (исследование уровня притязаний), Петренко В. Ф. и Лыбина Е. В. (анализ восприятия образа успешного человека), Трубецкая Г. В. и Спиваковская А. С. (феномен страха успеха). В социологии успешность рассматривается как составляющая эффективного имиджа. Основной акцент сделан на оформлении образа социального успеха как важного ориентира в критически большом числе случаев осознанного целеполагания. В. Н. Люсин рассматривает женский и мужской сценарий успеха. Ильин – влияние успеха и неудачи [4, 6].

В психологии накоплен достаточно обширный экспериментальный материал относительно факторов достижения успеха в конкретной деятельности (работы К. Левина, Ф. Хоппе, Д. Мак-Клелланда, Е.А. Серебряковой и др.).

Под успешностью подразумевают состояние, которое появляется в результате достижения успеха. Уточняя данное определение успешности, добавим к нему такую характеристику, как использование тех или иных типов взаимодействия, позволяющих менеджеру перейти от разовых проявлений успеха, к постоянному, обеспечивая ему успешность в его профессиональной сфере.

Карпов А. В. к главным факторам успешности профессиональной деятельности менеджера относит характеристики, которые подразделяет на две группы: 1) общесоциальные, так называемые биографические характеристики, свойственные «эффективному руководителю» (социально-статусные, культурно-образовательные, половозрастные и др.), и 2) собственно личностные свойства «успешного руководителя» [5. С. 530].

В зарубежной и отечественной психологической литературе существуют исследования личностных детерминант успешного поведения. К ним относят особенности органической конституции личности, интеллект, уровень мотивации, притязаний, самооценку, особенности ценностных ориентаций, локус контроля.

В рамках данного исследования интерес представляет установление факторов, определяющих карьерную успешность людей, занимающихся и управленческой и торговой деятельностью – менеджеров.

Особое место среди социально-психологических характеристик, востребованных в этой деятельности, занимает взаимодействие, которое является неотъемлемой частью профессиональной деятельности менеджеров.

В качестве основного концептуального подхода в изучении взаимодействия нами выбрана экопсихология В. И. Панова. В настоящее время экологическая психология формируется как новое направление в психологической науке [7, 8, 9,10].

В центре ее внимания находятся такие особенности, закономерности и механизмы психического развития, которые проявляются в условиях взаимодействия человека с окружающей средой. Разные типы ситуационного взаимодействия в системе «человек–среда (ситуация)» характеризуют разную типологию измене-

ния психического состояния индивида.

Опираясь на экопсихологический подход Панова В. И. [8. С. 112], мы уточнили характеристики типов взаимодействия, выделенных Пановым В.И., в сфере торгового бизнеса, обусловленные психологическими особенностями взаимодействия менеджеров торговых предприятий с клиентами, необходимые для взаимовыгодного сотрудничества и повышение прибыли предприятий. Так, субъект-объектный тип взаимодействия предполагает, что менеджер является субъектом, психологически целенаправленно влияющий на клиента, без намерения понять и принять его, с целью вызвать у него состояние готовности работать, на выгодных для менеджера условиях.

Объект-субъектный тип взаимодействия - активную (субъектную) позицию в данном взаимодействии занимает клиент, он подчиняет менеджера и вынуждает выполнять его требования, что может привести к не выгодному для него сотрудничеству.

Субъект-совместный тип взаимодействия – менеджер и клиент являются субъектами взаимодействия и влияют друг на друга с целью заключения взаимовыгодных договоренностей.

Субъект-порождающий тип взаимодействия – менеджер и клиент стремятся к такому взаимодействию, которое формирует субъектность и развитие делового взаимодействия.

Субъект-обособленный тип взаимодействия - менеджер предпочитает занимать отстраненную позицию в работе с клиентом, не пытаясь сотрудничать, что может приводить к не пониманию и конфликтной ситуации [1].

Практическая значимость изучения влияния взаимодействия на уровень успешности менеджера связана с тем, что только на основе решения этой проблемы возможна разработка научно обоснованных и конструктивных процедур отбора менеджеров по работе с клиентами, их оценка, распределение по рабочим постам в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями и возможностями.

Таким образом, на основании теоретического анализа проблемы успешности деятельности и влияния типа взаимодействия на успешность видов деятельности, связанных с работой с людьми (клиентами, партнерами по бизнесу, представителями органов власти и др.), нами были выдвинуты следующее предположение: тип делового взаимодействия влияет на успешность менеджера.

В качестве **объекта** эмпирического исследования выступает успешность профессиональной деятельности менеджера.

Предмет исследования: тип взаимодействия менеджера с клиентом как фактор успешности деятельности.

Цель: выявить влияние типа взаимодействия менеджера с клиентом на успешность деятельности.

В исследовании приняли участие менеджеры торговых предприятий г. Самары, г. Тольятти, г. Оренбурга, г. Ульяновска и г. Новокуйбышевска, занимающихся поставкой и распространением алкогольной продукции и продуктов питания.

Выборка данного исследования состояла из 109 менеджеров в возрасте от 22 до 50 лет, из них было 70 мужчин и 39 женщины. Стаж работы в данных организациях у испытуемых от одного года до десяти лет, так как менеджерам по продажам, которые отработали в организации меньше года, оценка успешности может быть необъективной. Высшее образование имели 57% испытуемых, у 13% испытуемых – незаконченное высшее образование, средне-специальное образование у 23 % испытуемых, среднее образование у 6%, и 1% испытуемых имеет незаконченное среднее образование.

В данном эмпирическом исследовании был использован комплекс взаимодополняющих **методов и методик**: наблюдение, интервью, анализ документации (контент-анализ), метод экспертной оценки, анке-

тирование, тест-опросники. В качестве диагностического инструментария были использованы: авторская методика определения типа взаимодействия [1].

При обработке результатов использовался пакет прикладных программ StatSoft STATISTICA 6, а именно однофакторный анализ, дисперсионный анализ.

Работа проходила в два этапа. На первом этапе был проведен опрос с дальнейшим контент-анализом полученных описаний. Тридцати менеджерам предлагалось вспомнить и описать ситуацию эффективного и неэффективного взаимодействия с клиентами. Далее полученные описания систематизировались по таким категориям как: описание самой ситуации, действий, выполненных менеджером, результата, к которому привели эти действия.

По полученным результатам (Табл. 1) был составлен опросник для экспертной оценки.

Таблица 1

Примеры конструктов, составляющих опросник экспертной оценки

	Компоненты
Ведение переговоров	1. Оценка перспективности переговоров; 2. Установление контакта с клиентом; 3. Коммуникационные навыки и техники менеджера; 4.Технология продаж; 5.Стратегия переговоров 6. Презентация и переговоры. Тактика проведения; 7. Завершение сделки и дальнейшее развитие отношений
Составляющие профессиональной деятельности	1. Отслеживание доставки товара, согласно заказу; 2. Мерчендайзенг; 3. Отслеживание остатков товара; 4. Работа с документацией; 5. Поддержание ассортимента; 6. Проведение тренинга, персоналу магазина по своему товару; 7. Проведение маркетинговых мероприятий
Личностные качества	Профессионализм (компетентность), коммуникабельность, ориентация на достижения результата, клиентоориентированность, ответственность, способность планировать свою работу, организованность, стрессоустойчивость и эмоциональная стабильность, умение работать в команде, сотрудничать, внимательность, лояльность (близость к ценностям компании), честность уверенность в себе, решительность, умение принимать решение, креативность (творческий потенциал)

В ходе экспертной оценки всех испытуемых оценили руководители отделов, в которых они работают, затем было предложено оценить испытуемых менеджеру по работе с персоналом, а так же директору предприятия, в некоторых организациях, это был коммерческий директор [2. С. 114]. Таким образом, каждого испытуемого оценили три эксперта. Был рассчитан средний балл по каждой оценке. В итоге, по результатам экспертной оценки (Табл. 2) было установлено, что большинство менеджеров по продажам имеют высокие показатели, это 74 % испытуемых, а 26 % имеют средний уровень успешности, с низким уровнем успешности по результатам экспертной оценки в нашей выборке

Таблица 2

Результаты экспертной оценки

Уровень успешности	Ведение переговоров		Обслуживание		Личностные качества	
	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%
Высокий	73	67	69	63	81	74
Средний	36	33	40	37	28	26

не встретилось ни одного испытуемого.

Для расчета экономического показателя основной деятельности менеджеров по продажам мы учитывали средний процент выполнения поставленного руководителем плана за год. Представленные нам данные расположены в Табл. 3.

Таблица 3

Статистические результаты по экономическому показателю основной деятельности

Объем выполненя	Товарооборот		Погашение дебиторской задолженности		Активная клиентская база	
	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%
110%	9	8	–	–	3	3
100%	22	20	26	24	22	20
90% – 95%	39	36,5	36	33	26	24
80% – 85%	24	22	30	27,5	24	22
70% – 75%	10	9	13	12	25	23
60% – 65%	5	4,5	4	3,5	9	8

Основной вывод заключается в том, что большинство испытуемых имеют высокий уровень успешности. Так же заметим тот факт, что неуспешных менеджеров в нашей выборке не встречается вообще. Это объясняется тем, что ни одно предприятие не будет держать неуспешных сотрудников. Обратим внимание на то, что уровень успешности у наших испытуемых разный.

Нами была выделена шкала «успешность». Для получения объективной оценки успешности менеджеров в нашей выборке, мы провели однофакторный анализ с результатами экспертной оценки и экономическим показателем основной деятельности и получили единую шкалу, которая была названа нами «успешность».

Так как коэффициенты регрессии по всем шкалам имеют отрицательные значения, то значения шкалы «успешность» инвертируются, то есть чем ниже у испытуемого значение по этой шкале, тем выше уровень его успешности [11]. Все последующие расчеты производились со шкалой «успешность». Исходя из полученных данных, вся совокупность полученных значений на конкретной выборке делится на три уровня успешности: «высокий», «средний», «низкий». Количественный критерий такого разделения успешности не является универсальным, а определяется эмпирическим путем с учетом разброса результатов конкретной выборки. Результаты по расчету уровня успешнос-

Таблица 4

Статистические результаты по уровням успешности

Уровень успешности	Кол-во человек	%
Высокий	22	20
Средний	69	63
Низкий	18	17

ти менеджеров представлены в Табл. 4.

По полученным результатам мы можем сказать, что большая часть нашей выборки, это 63%, имеют средний уровень успешность, 20% обладают высоким уровнем успешности, а у 17% уровень успешности – низкий.

Хочется заметить, что 55,6% наиболее успешных менеджеров, при взаимодействии с клиентом используют субъект-обособленный тип взаимодействия, но из них 86,7% – мужчины. Это объясняется тем, что для мужчин не приемлем субъект-совместный тип взаимодействия, так как существует стереотип, что мужчины достигают успеха благодаря собственным усилиям, а доверительные отношения, особенно с другим мужчиной, рассматриваются как слабость и стремление к подчинению, субъект-обособленный тип взаимодействия включает в себя такие партнерские отношения, которые более приемлемы для мужчин [3]. Субъект-совместный тип взаимодействия при общении с клиентами используют 22,2% нашей выборки, из них 83,3% женщины. Это объясняется тем, что умение ладить с другими людьми, понимание – более ценятся женщинами, и служит для установления доверительных отношений, необходимых для достижения результата в их профессиональной деятельности. Оставшиеся 22,2% испытуемых при взаимодействии с клиентом используют субъект-объектный тип взаимодействия, который подразумевает, что менеджер является субъектом, психологически целенаправленно влияющий на клиента, без намерения понять и принять его, с целью вызвать у него состояние готовности работать на выгодных для менеджера условиях. А менеджеры с предпочтением объект-субъектного типа взаимодействия, при котором активную (субъектную) позицию занимает клиент и подчиняет менеджера, вынуждая выполнять его требования, что, скорее всего и приводит к невыгодному сотрудничеству, являются наименее успешными.

Использованный в ходе исследования дисперсионный анализ позволил установить отсутствие влияния типа взаимодействия на уровень успешности. Этому есть объяснение. Так как наша выборка является неоднородной, в ней присутствуют менеджеры по продажам трех предприятий, мы решили провести анализ зависимости успешности от типа делового взаимодействия по каждому предприятию отдельно (дисперсионный анализ полученных данных по каждому предприятию отдельно). Эти предприятия имеют некоторые различия в организационной политике, корпоративной культуре, а так же и в продаваемом продукте.

Одно из предприятий, участвующих в нашем исследовании, именуемое далее как Предприятие 1, имеет наибольший стаж работы в этой отрасли, за многие годы своего существования оно заработало больше доверия у клиентов. Оно занимает 40% рынка в данном сегменте, соответственно это предприятие уже не работает на свой имидж и подготовка менеджеров на данном предприятии идет по другому пути, нежели в других организациях, которые участвовали в нашем исследовании. Из результатов беседы с руководителями и менеджерами по персоналу, мы сделали вывод, что они считают наиболее успешным при взаимодействии с клиентом субъект-объектный тип взаимодействия. По их мнению, так как они занимают лидирующую на рынке позицию, клиенты сами должны идти им на встречу, и поэтому нет необходимости использовать субъект-совместный тип взаимодействия.

Результаты дисперсионного анализа представлены на Рис. 2.

Как мы видим из результатов дисперсионного анализа на Предприятии 1, тип делового взаимодействия влияет на успешность профессиональной деятельности менеджера. Вопреки предположениям руководителей, наиболее успешными

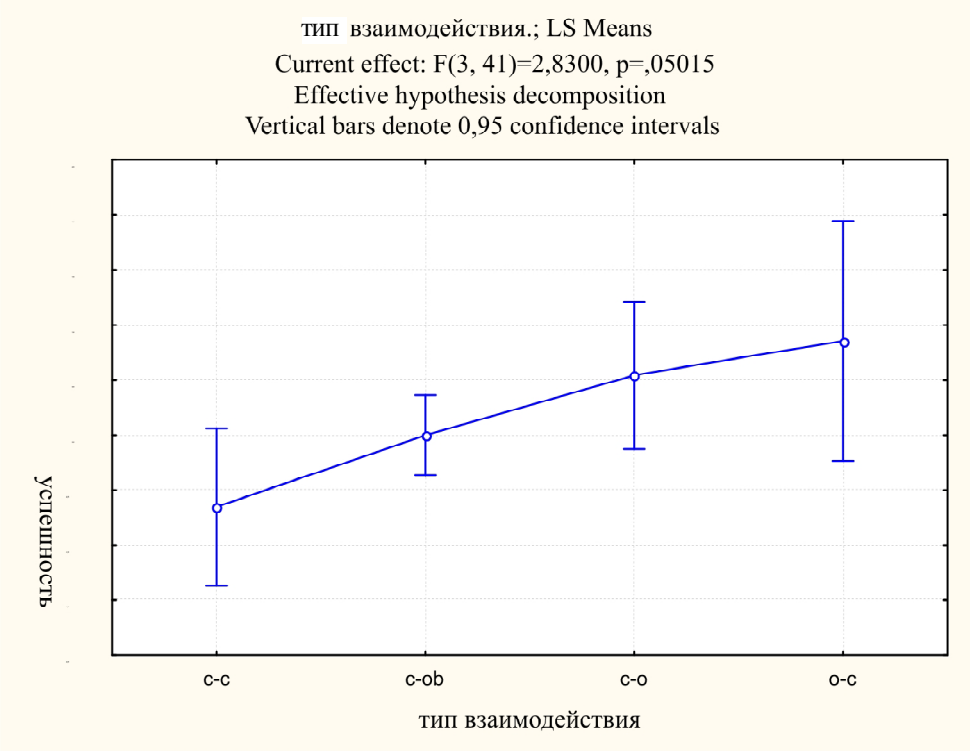


Рисунок 2
Результаты дисперсионного анализа на Предприятии 1

являются те менеджеры, которые использую при взаимодействии с клиентом субъект-совместный тип.

Остальные два предприятия, которые принимали участие в нашем исследовании, имеют сходный тип корпоративной культуры. Такие предприятия занимают меньшую долю на рынке, чем Предприятие 1, и имеют меньший штат сотрудников, подбор персонала осуществляется с ориентацией на главную задачу организации – соблюдение собственной безопасности и ее клиента, поэтому руководители такой организации считают наиболее успешным при взаимодействии с клиентом субъект-совместный тип. На таком предприятии практически все сотрудники знают друг друга, и руководство хорошо знает каждого из своего сотрудников. Подготовка менеджеров на таких предприятиях отличается от подготовки на Предприятии 1.

По результатом дисперсионного анализа на Предприятие 2 влияние типа делового взаимодействия с клиентом на успешность менеджера по продажам не выявлено. Это может быть связано с тем, что в данной организации 70% менеджеров предпочитают субъект – совместный тип взаимодействия, и взаимодействие с клиентами становится ключевым условием успеха деятельности.

Результаты дисперсионного анализа на Предприятии 3 представлены на Рис. 3.

На этом рисунке можно наблюдать зависимость успешности менеджера по продажам от типа делового взаимодействия. По сравнению с Предприятием 1, зависимость здесь противоположная, то есть менеджеры по продажам использующие субъект-совместный тип взаимодействия с клиентом являются наименее успешными в своей профессиональной деятельности. Возможно, в этой ситуации как раз играет роль корпоративная культура организации и ее политика, так же продукт, который распространяет данное предприятие, так как менеджеры, которые занимаются продажей продуктов питания с коротким сроком годности, имеют совсем

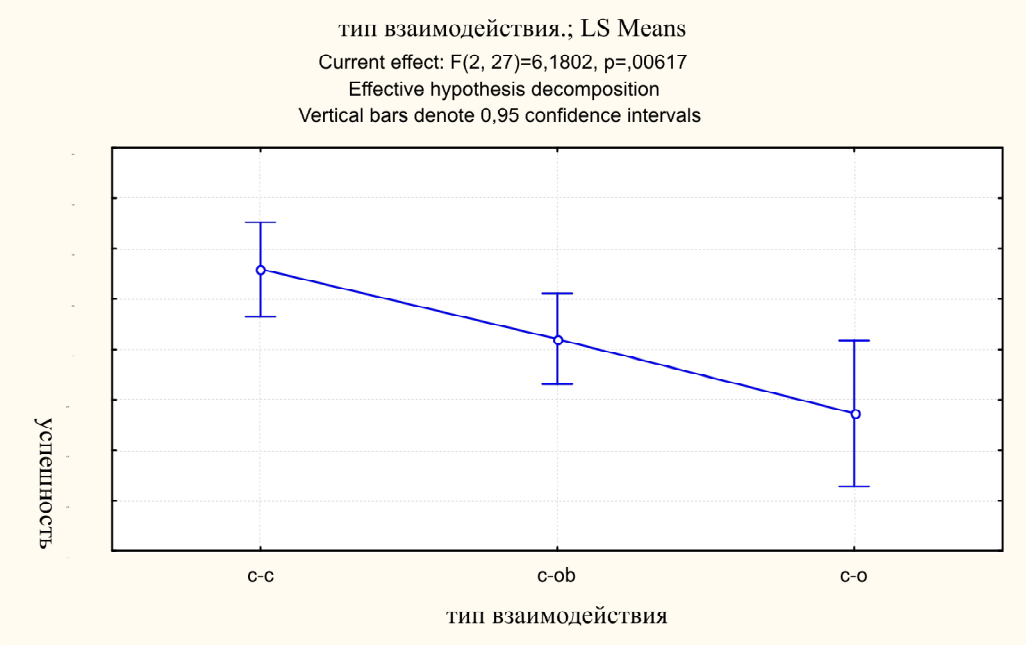


Рисунок 3
Результаты дисперсионного анализа на Предприятии 3

другую стратегию взаимодействия с клиентом, чем менеджеры, которые занимаются поставками алкогольной продукции.

Таким образом, мы можем придти к такому выводу, что для выделения уровня успешности менеджеров нужно учитывать специфику организации, ее тип корпоративной культуры, реализуемый продукт.

Основные выводы

1. Критерием успешности является пол работника. По результатам нашего исследования наиболее успешными менеджерами по продажам являются мужчины.

2. Тип взаимодействия, используемый успешными менеджерами, имеет свою специфику. Для менеджеров мужского пола наиболее приемлем субъект-обособленный тип взаимодействия, а для женского пола субъект-совместный тип взаимодействия. Менеджеры, торгующие продуктами питания с коротким сроком годности, наиболее успешными являются те, которые используют субъект-объектный тип взаимодействия.

3. Зависимость успешности от типа делового взаимодействия необходимо выявлять по каждому предприятию отдельно, так как предприятия имеют различия в организационной политике, корпоративной культуре, а так же и в продаваемом продукте.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Аборина М. В. Индивидуально психологические особенности менеджеров в зависимости от типа взаимодействия с клиентом // Вестник Самарской Гуманитарной Академии. Серия Психология. – 2009. – № 1(5). – С. 93-104.

2. Журавлев А. Л. Психология управленческого взаимодействия (теоретические и прикладные проблемы). – М: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 476 с.

3. Знаков В. В. Методика исследования макиавеллизма личности. – М: Смысл, 2001. – 20 с.

4. Ильин Е. П.Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.

5. Карпов А. В. Психология менеджмента: Учеб. пособие. – М: Гардарики, 2005. –

584 с.

6. Мальц Л. А., Федосеев А. М. Психологические критерии жизненной успешности студентов педагогического вуза // Анализ гуманитарных проблем современного российского общества: Материалы научной Интернет-конференции с международным участием (24 – 30 октября 2005). – Омск: Изд-во ОмГУПС, 2005. – С. 94-97.

7. Панов В. И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. – М.: Наука, 2004. – 197 с.

8. Панов В. И. Введение в экологическую психологию: Учебное пособие. 2-е изд. (перераб. и доп.). – М: НИИ школьных технологий, 2006. – 184 с.

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

10. Панов В. И., Мдивани М. О., Лидская Э. В., Хисамбеев Ш. Р. Методика экспериментального иследования экологического сознания: разработка и апробация // Российский научный журнал. – 2010. – №1(14) – С. 64-78.

11. Тюменева Ю. А. Психологическое измерение: Учебное пособие для студентов вузов / Ю. А. Тюменева. – М.: Аспект Прессс, 2007. – 192 с.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 37.034
ББК 74.00

педагогика

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ УЧЕНЫХ СЕРЕДИНЫ XIX - ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВВ.

С. В. Артёмов

Статья посвящена рассмотрению важнейших ориентиров духовно-нравственного воспитания личности в философско-педагогическом наследии отечественных ученых середины XIX - первой половины XX вв.

Ключевые слова
Духовно-нравственное воспитание, личность, идеал, духовная и эмпирическая сферы, периоды развития личности, духовные ценности, духовный опыт.

На стыке XIX и XX вв. решался определяющий все человеческое бытие, всю материальную и духовную культуру России вопрос о главных, высших ценностях и смыслах бытия русских людей. Переживавшая невиданный расцвет искусства, философии, науки и техники, Россия оказалась на пороге нового духовного варварства. Современники отмечали привыкание верующих к таинствам, службе, церковному искусству, пренебрежение заповедями и формальное, бездушное отношение к духовной жизни: «люди охладели к духовному опыту и прилеплялись к чувственному восприятию; они переставали ощущать Божественное в себе и в мире и укреплялись в доверии к рассудку, к естествознанию и технике» [3. С. 261]. В анализе национальных проблем образования отечественные ученые обращались прежде всего к сокровенной, духовной стороне жизни русского народа, которая по их мнению вышла из традиционного питающего русла, и, подвергшись сильному влиянию Запада, принимала все более интеллектуальный, рассудочно-философствующий характер. В своих концепциях воспитания русские мыслители обращались к прошлому, к традиционной отечественной культуре, пытаясь средствами педагогической науки аккумулировать ту мистическую, живую и таинственную традицию, благодаря которой на Руси из поколения в поколение веками передавались каноны веры и нравственности.

Вся жизнь русских людей была освящена церковными таинствами и обрядами, вся история и культура России до XX века исполнена православными мотивами, и потому духовно-нравственное и национально-патриотическое воспитание невозможно в отрыве от этой питательной почвы. «Истинная, добросовестная наука, каковы бы даже ни были верования самого ученого, не только найдет воз-

можность построить народное образование на прочной основе нашей народной религии, но как величайшим сокровищем, как неисчерпаемым и уже существующим источником нравственного и умственного развития, будет дорожить этою историческою основою, столько же христианскою, человечественною и художественною, сколько и народною» [5. С. 324] – писал Константин Дмитриевич Ушинский. По мнению русских ученых, именно вера определяет религиозные и нравственные основы жизни народа, отражает его представления о добре и зле, обозначает ведущие ценностные ориентиры бытия.

Ключевым вопросом педагогики является вопрос об идеале, в соответствии с которым выстраивается теория и практика воспитания. Различные образовательные парадигмы предлагают свое видение идеала и цели образования. Сопоставляя абстрактный философский, конкретный человеческий и религиозный идеалы, о. Павел Флоренский приходит к выводу, что эти идеалы различны, по-разному понимаются и по-разному воспринимаются личностью. В своих логических рассуждениях философ приходит к выводу о необходимости идеала непреложного и безусловного. Такой образ заключает в себе высший идеал христианства – Бог-Творец, являющий собой совершенство и вместе с тем оставляющий личности ее свободу и право на самоопределение. «Один только Господь Иисус Христос есть идеал каждого человека, – пишет ученый. – Он – не ходячее нравственное правило, но и не модель для копирования; Он – начало новой жизни, которая, раз приятая в сердце от Него, сама уже развивается по собственным своим законам. Не только сохраняя свою личную свободу и своеобразность, но и обретая их заново, превосходнейшими, человек получает жизнь, которая сама собою преобразует или, по слову притчи (Мф 13:33, Лк 13:21), «заквашивает его эмпирическую личность – «муку», – сообразно образу Божию в нем» [6. С. 200]. Воспринятый и исповедуемый всем сердцем, этот идеал бесконечно обогащает и возвышает человека, но и требует всего его взамен обещанному блаженству.

Русские люди, воспитанные в христианской вере, признавали достоинство идеала лишь за Богом-Творцом, – единственным и непреложным идеалом традиционной культуры России. В аспекте такого понимания идеала отчетливо вырисовывается цель образования и жизни, которую отечественные ученые выражали в словах «ищи быть и будь человеком»: это значит иметь цель в жизни и высший духовный идеал, любить ближнего, почитать родителей, служить родине верой и правдой, стремясь к достоинству и совершенству во всем, словом, быть достойным преемником предков, истории и традиций своего народа.

В построении логики образования русские ученые определяющее значение придавали философско-педагогической антропологии, рисующей картину внутреннего мира человека и устанавливающей верное соотношение материальной и духовной сфер его бытия. Так, в решении вопроса о гармонизации образования именно антропология выдвигает духовную сферу личности в качестве источника целостности и гармонизации ее внутреннего мира. Основываясь на выводах антропологии, В. В. Зеньковский называет неправомерным стремление школы к воспитанию всесторонне развитой гармонической личности. По словам ученого, «личность построена не гармонически, но иерархически. Не все в человеке равноценно, и надо знать, что важнее, для того чтобы не устремлять излишнее внимание на второстепенное, мелкое» [1. С. 94]. Именно представление об иерархическом строении внутреннего мира личности с определяющим значением духовности служит основанием для приоритетного

развития именно духовной сферы личности, хотя и в сочетании с ее эмпирическим развитием. Нельзя отказываться ни от непреходящей ценности духовно-нравственного воспитания человека, ни от исключительной значимости его психофизического, профессионального и социального становления. В действительности обе эти цели тесно переплетаются и не могут быть достигнуты в полной мере по отдельности. Важно в стремлении к наиболее успешной социализации ребенка не упустить из вида главной цели образования, – раскрытия его личности, воспитания его души.

Следует учитывать и тот факт, что каждый человек уникален, обладает темпераментом, имеет склонности, устремления и таланты, которые к тому же развиваются по-разному в различные периоды его жизни. «Воспитание же наше вообще однообразное, начинается и оканчивается для большей части из нас в одни и те же периоды жизни» [4. С. 58], что по словам Н. И. Пирогова является основной причиной, почему оно не достигает своих целей. В данном аспекте внутренняя логика человеческого бытия, его духовные психические и физические особенности обретают первостепенную значимость в определении приоритетных задач и методов образования. Русские ученые, основываясь на данных психологии и физиологии, а также многовековом опыте традиционного воспитания, выявили довольно четкую периодизацию развития личности. Это периоды раннего детства (0-6 лет), второго детства (6/7-12/13 лет), отрочества (13-17/18 лет) и юности (17/18-25/27 лет).

Проф. Зеньковский дает следующее описание характерных особенностей духовной жизни личности на различных жизненных этапах. Младенчеству свойственна открытость, чуткость и восприимчивость, простота и целостность внутреннего мира ребенка. Второе детство характеризуется выдвижением эмпирической сферы бытия на передний план жизни личности, и обусловленные этим увлечение чувственным опытом и интеллектуальным познанием действительности, ослабление творческой активности ребенка. В период отрочества подростку свойственно усиление духовной жизни и нравственных исканий, обращение к собственному внутреннему миру, разрыв и противопоставление духовной и эмпирической сфер. Целостность и творческое вдохновение характеризуют юность, синтетически соединяющую духовную и эмпирическую сферы личности с выдвижением духовности на передний план бытия. Для юноши свойственны духовная и нравственная сила, творческое самовыражение и свободное самоопределение, сочетающиеся с недостаточным жизненным опытом, социальной слепотой, юношеским максимализмом и ригоризмом. Прошедший долгий путь личностного и социального становления человек приближается к поре зрелости, которую можно обозначить как время гармоничного и иерархичного сочетания духовной и эмпирической сфер личности.

На всех этапах жизненного пути личности важнейшей задачей воспитания является поддержание и питание ее духовной сферы. Как любая другая сфера или способность человека развивается в обращении к ней, в ее осознании и реализации, так духовность и нравственность личности пробуждается и крепнет в опыте общения и взаимодействия с духовными ценностями бытия, переживания, усвоения и воплощения в жизнь этих ценностей. Данный процесс рассматривается в отечественной философско-педагогической традиции как постепенное восхождение личности к своему идеалу. Обобщая концептуальные воззрения русских мыслителей на духовный опыт, можно выделить следующие этапы духовно-нравственного становления и развития личности.

Духовная жизнь человека начинается с духовного рождения, совершающегося от соприкосновения с субъектом, предметом или явлением духовного мира. Пробудившаяся духовность вызывает в человеке чувство духовной жажды, нищеты духа, определяющее невозможность полного удовлетворения духовных потребностей личности. Встреча и общение с высокодуховной ценностью является важнейшим событием духовной жизни личности, которое русские мыслители описывают как таинство духовной любви. Переживаемые счастье, осмысленность и полнота бытия дарят человеку стимул и силы для преодоления препятствий на пути познания, общения и воплощения избранных духовных ценностей. Человек, приобщившийся к ценности высокого духовного достоинства, обретает верный критерий духовности, который поможет ему преодолеть притяжение материальных благ и удовольствий, собственных слабостей и пороков.

Как замечает свт. Игнатий (Брянчанинов), «в начале подвига ученик любви должен выдержать жестокую борьбу с самим собою, с глубоко поврежденным естеством своим: зло, природившееся грехопадением естеству, сделалось для него законом, воюющим и возмущающимся против закона Божия, против закона святой любви» [2. С. 201]. Без внутренней борьбы, изменения и самовозвышения невозможно утвердиться в светлой духовности. В преодолении порочных наклонностей и стремлений, в постоянном и неотступном следовании своему духовному идеалу вырабатывается духовный характер личности, в котором коренится ее духовная сила и свобода.

Важным ориентиром человека в духовной жизни служит совесть, а верно и целостно пережитый совестный акт по утверждению И. А. Ильина является главным актом самоосвобождения личности. Свободный человек произвольно выбирает высший духовный идеал и главные ценности, которым посвящает свою жизнь. В познании, общении и воплощении этих ценностей в жизнь заключается смысл духовного творчества личности. Духовное творчество является ведущим фактором возвышения личности, ее духовного роста и самопознания. Свободный и творчески активный человек обнаруживает пределы своих возможностей, удостоверяется в собственной ограниченности, что вселяет в его душу смирение. Такой человек способен к критическому самоанализу и рефлексии собственной деятельности, что является условием его духовного роста и самосовершенствования. Прошедшая долгий и трудный путь духовно-нравственного становления личность обретает способность к достойному служению высшим ценностям бытия, реализуя в своей жизни духовно-нравственные ценности национальной духовной культуры. Такого человека можно характеризовать как зрелую, состоявшуюся личность, воспитание которой и составляет цель образования.

Таким образом, анализ философско-педагогического наследия отечественных ученых середины XIX – первой половины XX вв. позволяет сделать вывод о том, что образование, ориентированное на духовно-нравственное становление и развитие личности, должно соответствовать традициям веры и культуры народа, сохранять приоритет духовного над материальным, исходить в своей логике от идеала воспитания и природы человека, характеризоваться целостностью и постепенностью. В организации процесса воспитания необходимо учитывать внутренние интересы, потребности и стремления личности, соотношение ее духовной и эмпирической сфер в различные периоды жизни. При этом важнейшим фактором становления духовности и нравственности человека выступает опыт духовной жизни. Данные положения могут служить важными ориентирами в организации духовно-нравственного воспитания личности в современном образовании.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Зеньковский В. В., прот. Педагогика. – М.: Изд-во Православного Свято-Тихоновского Богословского Института, 1996.

2. Игнатий Брянчанинов, свт. Крестоношение. Избранные творения. – М.: Правило веры, 1999.

3. Ильин И. А. Путь к очевидности: Сочинения. – М.: ЗАО ЭКСМО-Пресс, 1998.

4. Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения. Кн. 1 и 2. Сост. проф. В. З. Смирнов. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1952.

5. Ушинский К. Д. Избранные педагогические произведения. – М.: Просвещение, 1968.

6. Флоренский П. А. Столп и утверждение истины: Опыт православной теодицеи. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2003.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ
СРЕДНЯЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА №1323
г. МОСКВА

УДК 159.92
ББК 88.8
Педагогическая психология

ПСИХОЛОГИЯ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ШКОЛЫ

О. Г. Дониченко

Статья посвящена изучению и рефлексии особых форм взаимодействия между субъектами образовательного процесса школы (учитель-ученик-родитель-психолог). Исследование в теоретическом плане опирается на концепцию профессионального развития личности, в рамках которой исследуются собственно психологические и психолого-педагогические условия личностного и профессионального развития субъектов образовательного процесса школы. Описан интегрированный в образовательное пространство школы комплекс развивающих психологических программ личностного и профессионального развития всех субъектов образовательного процесс школы, разработанный на основе технологии конструктивного изменения поведения и профессионального развития личности. Изложены экспериментальные данные и проведен анализ полученных результатов, подтверждающих эффективность внедрения программ.

Ключевые слова
Образовательный процесс, субъекты образования, система «учитель-ученик-родитель-психолог», личностное и профессиональное развитие, психологические (интер-интрапсихологические) и психолого-педагогические (интерпсихологические) условия, технология конструктивного изменения поведения

Модернизация и инновационное развитие, как отмечается в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», – единственный путь, который позволит России стать конкурентным обществом в мире 21-го века, обеспечить достойную жизнь всем нашим гражданам. В условиях решения этих стратегических задач важнейшими качествами личности становятся инициативность, способность творчески мыслить находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни. Именно поэтому современное образование должно строиться на идеологии развития (саморазвития), изменяться качественно, содержательно и технологически. Для успешного решения этой задачи требуются совместные усилия участников образовательного процесса школы.

Несмотря на то, что уже имеются исследования проблемы взаимодействия учителей и учащихся в рамках единой развивающейся системы (Н. А. Аминов, И. В. Вачков, И. А. Зимняя, Я. Л. Коломинский, С. В. Кондратьева, А. К. Маркова, Г. А. Цукерман, Т. И. Шульга), исследований взаимодействия более широкой системы - «учитель-ученик-родитель-психолог» – фактически нет. Важность изучения в системе очевидна, так как именно она создает необходимые условия для развития субъектов образования.

В связи с этим, становится актуальным выявление и апробация психологических условий, обеспечивающих возможность превращения педагогов, психологов, учащихся и родителей из участников образовательного процесса в субъектов этого процесса, а также разработка и апробация психолого-педагогических средств, необходимых для объединения данных субъектов в полисубъекта образовательного процесса, то есть в совокупного (коллективного) субъекта, объединенного общей целью достижения успешных результатов образовательного процесса школы.

В концепции профессионального развития личности (Л. М. Митина, 1998, 2004) [1, 3] выделен и описан комплекс психологических условий профессионального развития личности: интрапсихологические (внутренние), интер- интрапсихологические (внешне-внутренние), интерпсихологические (внешние).

Для достижения возможности активно управлять процессом личностного и профессионального развития участников образовательного процесса школы становится актуальным внедрение технологии профессионального развития личности, направленной на развитие интегральных характеристик: направленности, компетентности, гибкости, как психологического фундамента успешности, творческой самореализации личности [3].

Разработка различных моделей профессионального развития личности ведется в отечественной и зарубежной науке и практике достаточно давно (Т. И. Артемьева,1981, Б. С. Братусь,1980, А. А. Деркач, 2004, Э. Ф. Зеер, 1997, Е. А. Климов, 2003, А. К. Маркова, 1996, Л. М. Митина, 2003, С. Л. Рубинштейн,1998,Т. В. Кудрявцев,1983, Н. С. Пряжников,1996, Эриксон, 1996, R.Kegan, 1972, J. Loevinger, 1976, Super,1985). Общей чертой большинства имеющихся в науке моделей является описание варианта развития, приближенного к идеальному, желаемому варианту; рассмотрение профессионального пути как сложного, противоречивого, но направленного на становление, развитие личности.

В концепции профессионального развития личности (Л. М. Митина) выделяются две альтернативные модели профессионального труда: модель адаптивного поведения и модель профессионального развития личности, которые отличаются друг от друга уровнем развития профессионального самосознания и интегральных личностных характеристик: направленности, компетентности, гибкости, которые являются психологической основой, необходимой для личностного и профессионального развития личности [3, 5].

При адаптивном поведении (первая модель) в самосознании человека доминирует тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам в виде выполнения предписанных требований, правил и норм. В модели профессионального развития (вторая модель) предполагается постоянное повышение уровня самосознания и интегральных личностных характеристик.

Чрезвычайно важным условием эффективного взаимодействия участников образовательного процесса школы является приверженность всех субъектов образования модели профессионального развития личности, принятие и применение на практике концепции и технологии профессионального развития личности [5, 6].

Комплекс психологических условий

личностного и профессионального развития субъектов образования разработан в концепции Л. М. Митиной теоретически глубоко и содержательно. Вместе с тем, особого экспериментального исследования требует возможность интеграции в образовательное пространство школы психолого-педагогической технологии, направленной в рамках единой системы на одновременное, непрерывное личностное и профессиональное развития участников образовательного процесса школы.

Технология профессионального развития личности разработана на основе концепции профессионального развития личности и направлена на развитие мотивационных, когнитивных, эмоциональных и поведенческих процессов личности; включает стадии: подготовки, осознания, переоценки и действия; объединяет основные процессы изменения поведения: мотивационные (I стадия), когнитивные (II стадия), аффективные (III стадия), поведенческие (IV стадия). Комплекс методов воздействия: традиционные и активные [4].

Технология является интегративной и опирается на единство целей, принципов, содержания и форм организации взаимодействия участников образовательного процесса школы. Последовательность стадий технологии сохраняется в построении каждой конкретной программы и в построении программы личностного и профессионального развития в целом.

Развивающие психологические программы личностного и профессионального развития участников образовательного процесса школы были разработаны и внедрены в образовательный процесс ГОУ средней общеобразовательной школы 1323 г. Москвы.

Экспериментальное исследование состояло из 5серий:

I серия - программы личностно-профессионального развития учащихся;

II серия - программа личностно-профессионального развития учителей;

III серия - программа личностно-профессионального развития родителей;

IV серия - программа личностно-профессионального развития педагогов-психологов;

V серия - совместные мероприятия личностно-профессионального развития участников образовательного процесса школы , которые проводились одновременно со всеми субъектами образовательного процесса школы.

Первая серия эксперимента - программы личностно-профессионального развития учащихся. В начальной школе – программа «Я и мир»; в подростковом возрасте – программа «Кто я и кто рядом» (5-7 классы); «Открытие себя» (8-9 классы); в старшем школьном возрасте - программа «Первые шаги профессионального пути» (10-11 классы), направленные на развитие готовности выпускника школы к осознанному и самостоятельному выбору профессии.

Программы на всех ступенях обучения реализуются по непрерывной образовательной траектории. Постепенно изменяются и усложняются разные виды творческой деятельности учащихся: исследование, конструирование, проектирование и др.

Главной целью интегрированных в образовательное пространство школы программ является развитие субъектности (интегральных личностных характеристик), позволяющей учащимся осуществлять осознанный и самостоятельный выбор стратегии жизнедеятельности и профессионального пути. Это дает возможность в дальнейшем осуществлять непрерывный процесс самопроектирования личности и последовательно переходить с одной стадии психологической перестройки личности на другую: самоопределение, самовыражение, самореализация.

В первой серии эксперимента приняли участие 530 учеников 1-11 классов.

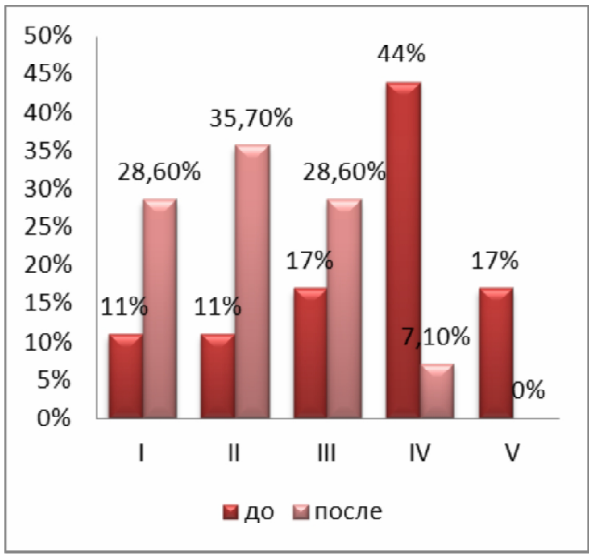
I этап (мотивационный) – стадия подготовки. Развивающая психологичес-

кая ***программа «Я и мир»*** (1-4 классы) направлена на развитие мотивационно-потребностной сферы младших школьников, развитие таких интегральных личностных характеристик как направленность: на учебный процесс, труд, творчество, и компетентность: коммуникативную, и шире – социальную , а также профилактику школьной неуспешности, снижения уровня тревожности .

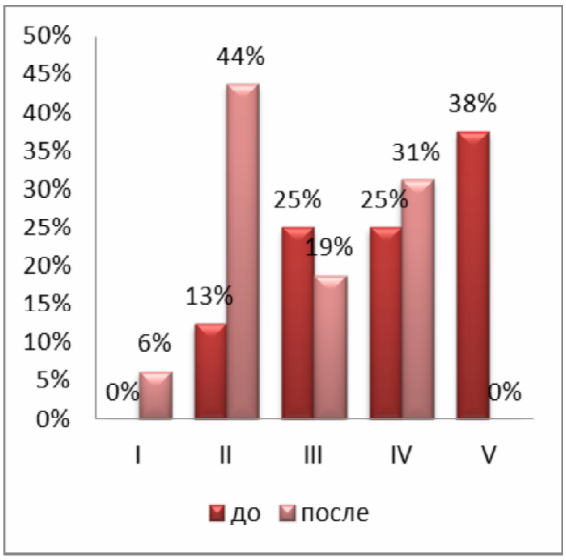
Результаты сравнительной диагностики уровня школьной мотивации (авт. Н. Г. Лусканова) до и после проведения развивающей психологической программы представлены на диаграммах 1, 2 (I уровень – высокий уровень школьной мотивации, V уровень – уровень школьной дезадаптации).

Представленные на диаграммах результаты свидетельствуют о повышении школьной мотивации у значительной части учащихся во всех классах начальной школы.

Уровень школьной мотивации
во 2 классе
Диаграмма 1



Уровень школьной мотивации
в 4 классе
Диаграмма 2



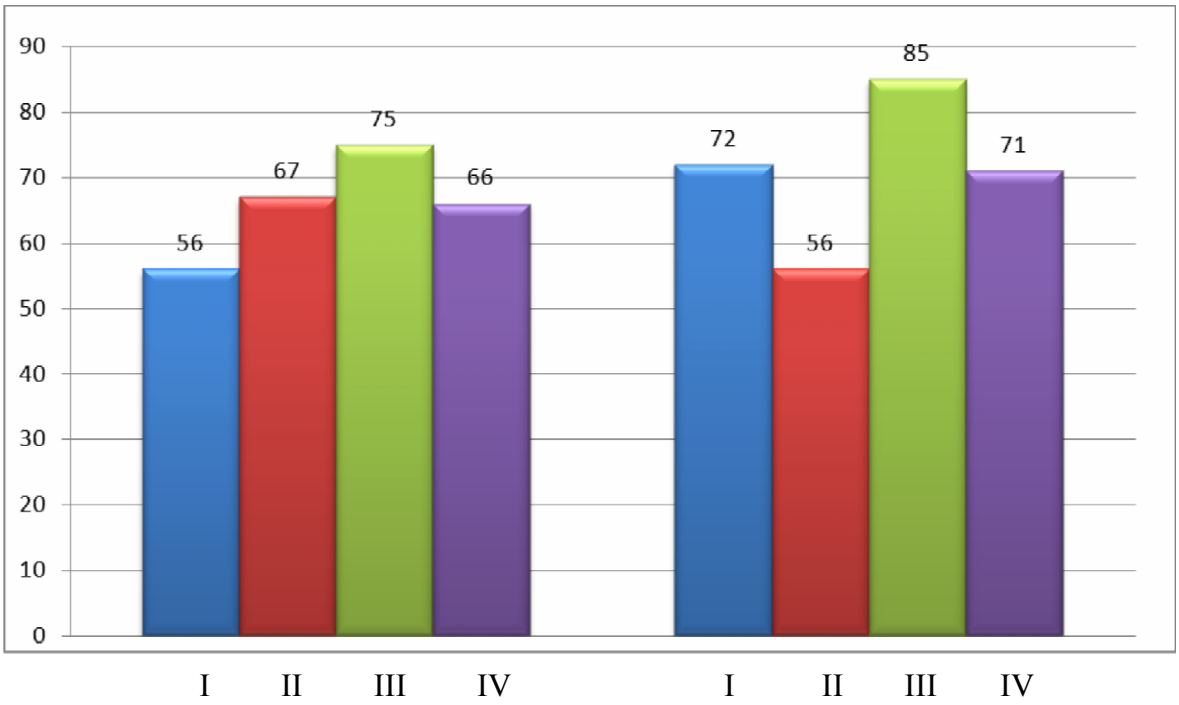
II этап – стадия осознания и переоценки. На данном этапе происходит повышение уровня самосознания и развитие таких интегральных характеристик, как компетентность (коммуникативная и в решении задач личностного развития), гибкость – эмоциональная, интеллектуальная, поведенческая. Развивающая психологическая ***программа «Кто я и кто рядом»*** (5-7 классы), направленная на развитие компетентностной сферы младших подростков, включает курсы: 5 класс – *«Учимся общаться»* (адаптация к среднему звену) (16 занятий в 1полугодии); 7 класс – *«Развитие познавательных способностей»* (16 занятий): краткосрочные психологические курсы по выбору: «Как запомнить, чтобы вспомнить», «Как научиться не бояться собственных эмоций», «Психология карьеры и конкурентоспособности», «Навыки самопрезентации», «Конфликтология».

Диагностика удовлетворенности отношениями в классе до и после проведения программы в 5 классе показала, что увеличились такие показатели как взаимоприемлемость друг друга (I), взаимопомощь (III), возрос общий показатель удовлетворенности (IV), несколько понизился показатель взаимоответственности (II).

Лонгитюдная психологическая ***программа предпрофильной подготовки учащихся «Открытие себя»*** *(8-9 классы)* направлена на развитие интегральных

Удовлетворенность отношениями в классе

Диаграмма 3



личностных характеристик, особый акцент делается на формирование профессиональной направленности и интеллектуальной гибкости. Основное содержание занятий в 8-м класса представлено блоком *самопознания,* призванным активизировать учащихся к получению информации о себе, своих профессиональных интересах и склонностях, личностных особенностях; способствовать развитию самостоятельности и независимости в принятии решений. В 9 классе происходит содействие выбору профиля обучения как первому этапу в определении учащимися своего профессионального пути.

Изучение интеллектуальной гибкости – креативности - в 8 классе до и после проведения программы показало статистически значимое увеличение количества учащихся с высоким уровнем креативности (с 38% до 61%), уменьшение со средним уровнем – с 50% до 39%, а также низким – с 12% до 0%.

III этап - стадия действия. На данном этапе происходит формирование готовности к самостоятельному выбору профессии как осознанного принятия своей будущей профессиональной деятельности и себя в ней на основе развития интегральных личностных характеристик – направленности, компетентности, гибкости.

Лонгитюдная развивающая психологическая ***программа*** профильной подготовки учащихся ***«Первые шаги профессионального пути»*** *(10-11 кл.)* носит модульный характер, рассчитана на 55 часов. Целью ее является повышение уровня самосознания учащихся, развитие интегральных характеристик и их конкретизация в процессе личностно-профессионального развития. Программа включает разделы: 10 класс – «Планирую будущее – развиваюсь сам», «Я и моя будущая профессия», «Слагаемые успешной карьеры (личностные качества)», «Оценка собственных достижений»; 11 класс – «Эффективная коммуникация», «Стратегии успеха и планирование карьеры», «Жизненный путь профессионала».

Вторая серия эксперимента – программа личностно-профессионального развития учителей. В исследовании приняли участие 72 учителя школы. В русле технологии конструктивного изменения

Развитие интеллектуальной гибкости. Опросник типа мышления (Г. В. Резапкина)

Диаграмма 4

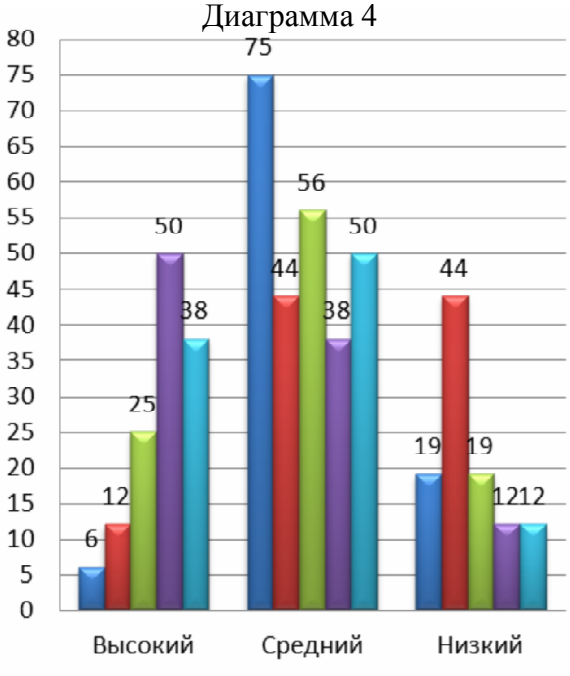
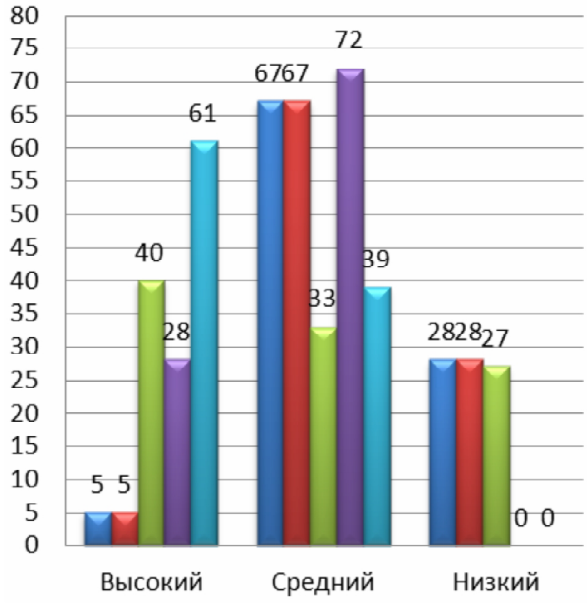


Диаграмма 5



поведения, разработаны диагностические, развивающие и коррекционные программы, семинары, групповые дискуссии, психологические практикумы и тренинги в течение год.

1.Стадия подготовки: диагностика уровня мотивации к экспериментальной, инновационной деятельности[3], выявление творческого потенциала учителя. Семинар *«Виды и формы работы на профильной ступени обучения».*

2.Стадия осознания и переоценки: изменение отношения к трудностям профессиональной деятельности, которые оцениваются как ресурс, источник саморазвития, необходимость поиска новых средств, способов осуществления профессиональной деятельности: *имитационная игра «Аттестация»* (создание условий для анализа, оценки и прогноза развития индивидуальных профессиональных возможностей), *семинар «Портфолио учителя. Технология создания».*

3.Стадия действия: переход большей части педагогического коллектива к деятельности в режиме развития; создается новая организационная культура и формируется команда единомышленников. Формы работы на этом этапе: *деловая игра-семинар «Достижения учащихся: способы изучения и условия педагогического содействия», имитационная игра «Основание» (развитие организаторских способностей коллектива в ситуации выбора нового направления работы), семинар «Трудности профессиональной деятельности препятствия или ресурсы».*

Описанные стадии представляют собой этапы работы, в которой одновременно участвуют все учителя. Дифференцированная работа с учётом стажа, опыта, личностных и профессиональных характеристик реализуется в индивидуальном консультировании.

Эффективность технологии доказывается активным включением учителей в психологические семинары, тренинги, а в дальнейшем – в инновационную, экспериментальную деятельность. В процессе развивающей работы с учителем происходят изменения структурных составляющих его личности. Интегральные характеристики: педагогическая направленность (цели, ценности, смыслы), педагогическая гибкость (интеллектуальная, эмоциональная, поведенческая), педагогическая ком-

петентность (знания, мастерство) объединяются в профессионально значимые констелляции. Между ними устанавливаются новые взаимосвязи, обусловливающие активную, творческую, преобразующую деятельность, противоположностью которой является деятельность адаптивная, разрушительная, деструктивная. Процесс преобразования адаптивного поведения в поведение, направлены на творческую самореализацию в профессии обуславливает сохранение физического и психического здоровья учителя.

Третья серия эксперимента – программа личностно- профессионального развития родителей. Специальная психолого-педагогическая работа, проводимая с родителями, направлена на включение родителей в общность единомышленников. Реализуются три приоритетных направления такой работы: консультативная, просветительская и развивающая. Формами работы являются родительский лекторий, родительский клуб, родительский ринг, родительские группы, индивидуальные психологические консультации, а также образовательно-досуговые мероприятия с участием родителей, разработка детско-родительских проектов и в целом проектов взаимодействия участников образовательного процесса школы. В соответствии со стадиями технологии конструктивного изменения поведения работа с родителями строится следующим образом:

Стадия подготовки - *диагностическое направление:* опросы, анкетирования по актуальным проблемам психолого-педагогического сопровождения, а также выявление уровня психолого-педагогической компетентности родителей. Семинары *«От выбора профиля к выбору профессии», «Особенности современного рынка труда», «Трудности и ошибки в выборе профиля обучения.*

Стадия осознания и переоценки – *консультативное направление:* индивидуальные детско-родительские собеседования-консультации по итогам психолого-педагогической диагностики с целью определения дальнейшего образовательного маршрута ребенка. Работа в «родительских группах», для родителей со схожими проблемами в обучении и воспитании детей с участием педагогов, психологов. Результатом, как правило, является выработка общей стратегии поведения родителей, столкнувшихся с той или иной проблемой. В начальной школе апробировано такое направление, как детско-родительские коррекционные занятия.

Стадия действия – начало реализации детьми и родителями личного профессионального плана. Работа на стадии действия заключается в совместном посещении внешних организаций, мероприятий, связанных с выбранным профилем.

В процессе работы с родителями заметно повышается их заинтересованность в проблеме профессионального самоопределения детей, психолого-педагогическая *компетентность* в детско-родительских отношениях. Увеличивается количество запросов по этим проблемам к психологам школы, что свидетельствует о повышении *уровня самосознания* родителей. Всё большее число родителей становятся реальными участниками образовательного процесса, принимают активное участие в жизни школы, реализуют образовательно-досуговое направление деятельности; участвуют в профориентационных встречах с учащимися.

Четвертая серия эксперимента - программа личностно-профессионального развития педагогов-психологов. Педагоги-психологи, составляя психологическую службу школы, являются «связующим» звеном, внедряющим развивающие программы, информационные, просветительские мероприятия, ориентированные на каждого субъекта системы – ученика, учителя, родителя. Профессиональное развитие школьных психологов осуществляется путем их участия в заседаниях лаборатории Психологии профессионального развития

личности Учреждения РАО «Психологический институт», специально организованных семинарах и тренингах для психологов, научно-практических городских, всесоюзных и международных конференциях и коллоквиумах.

Пятая серия эксперимента – совместные интегративные мероприятия. Наиболее эффективными формами совместного личностно-профессионального развития субъектов образовательного пространства являются объединяющие и одновременно способствующие профильной (и предпрофильной) подготовке учащихся мероприятия: «Неделя психологии», День школьного соуправления, Литературная гостиная, Рождественский, Пасхальный фестивали, выездной совместный семинар-тренинг «Тропа доверия», которые проводятся в экспериментальной школе в течение трех лет. В них участвуют все субъекты образовательного процесса.

Результатом данной работы является психологизация сознания учеников, учителей, родителей, сплочение коллектива школы, активизация творческого потенциала учащихся, учителей, родителей и педагогов-психологов, формирование особой общности ученик-учитель-родитель-психолог» как целостного динамического психологического образования, отражающего феномен единства развития субъектов образовательного процесса школы.

В исследовании экспериментально доказано, что психологические (интер-интрапсихологические) условия обусловливают особый уровень взаимодействия между субъектами образования, на котором разворачивается процесс единого развития внутреннего содержания субъектов: интегральных личностных характеристик и самосознания. Психолого-педагогическим же (интерпсихологическим) условием личностного и профессионального развития участников образовательного процесса школы является интеграция в образовательный процесс школы комплекса программ личностного и профессионального развития участников школьного образования. Применение этих программ в качестве технологии профессионального развития личности позволяет создать комплексно-целевую, организационно-содержательную основу развития участников образовательного процесса.

Доказанная в исследовании результативность разработанного комплекса развивающих психологических программ для учащихся, учителей, педагогов-психологов и родителей позволяет рекомендовать его для внедрения в образовательный процесс школы.

В перспективе работа может быть продолжена, где внимание будет обращено к исследованию полисубъектного уровня взаимодействия системы «учитель-ученик-психолог-родитель».

ПРИМЕЧАНИЯ

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

2. Немова Н. В. Школа достижений: начало пути к успеху. – М.: Сентябрь, 2002.

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

4. Психотехнологии и психотехники профессионального развития личности / Под ред. Л. М. Митиной, С. А. Подосинникова. – Астрахань: Изд. дом «Астраханский университет», 2008.

5. Митина Л. М. Психология профессионального развития личности: теоретико-методологические проблемы // Российский научный журнал. – 2010. – №1(14). – С. 57-63.

6. Митина Л. М. Психология профессиональной деятельности учителя: теория, эксперимент, практика // Российский научный журнал. – 2010. – №2(15). – С. 79-90.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 37.018.1
ББК 74.9

педагогика

ИЗУЧЕНИЕ ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ УЧЕНЫХ КАК ФАКТОР СОХРАНЕНИЯ СЕМЬИ В РОССИИ

Н. В. Калинина

Семья как фактор наиболее гармоничного и целостного развития и социализации человека. Кризис современной семьи. Традиции отечественной педагогики. Педагогические условия, способствующие сохранению и развитию семьи в России, формированию ценностей семейной жизни у молодежи в образовательном пространстве школы, вуза и социума.

Ключевые слова
Современная семья, социология семьи, ценности семейной жизни, любовь, целомудрие, отцовство и материнство, почтительное отношение к родителям, самореализация личности в семье

В современном обществе семья, являясь частью социальной и культурной реальности, неотъемлемым фактором развития и социализации любого человека, испытывает изменения основных функций, их ценностного содержания. Это происходит под воздействием общецивилизационных тенденций и процессов, присущих современным брачно-семейным отношениям во многих странах, а также изменений, происходящих в современной России, противоречивых результатов развития семьи в условиях бывшего СССР. Замена исконно российских ценностей новыми ориентациями означает потерю в области духовной и нравственной, что влечет к уничтожению русского менталитета и русского народа как нации. На эволюцию семьи оказывает существенное влияние особенности российской культуры, но оно становится все меньше, а грань, которая бы разделяла русскую культуру от западных культур – все тоньше. Процессы, происходящие сегодня в этом важнейшем институте разрушительны, состояние же института семьи всегда отражает уровень развития общества. Сохранение и развитие семьи в России – одна из важнейших задач, стоящих не только перед педагогикой, но и перед всем российским обществом. Это социальная проблема, решение которой позволит остановить демографический спад, сохранить нравственность человека.

Государство делает попытки улучшить создавшуюся демографическую ситуацию и поднять престиж семьи среди граждан России. Увеличены денежные пособия, выплачиваемые государством при рождении ребенка, 2008 год был объявлен годом семьи и делаются попытки обратить внимание на главную составляющую российского государства – семью, 8 июля – День памяти святых Муромских Петра и Февронии – объявлен Днем семьи, любви и верности. Все это вместе взятое оказывает ка-

кое-то влияние на создавшуюся ситуацию, но сути проблемы изменить не может. Все в семье, от начала до конца, определяется не столько экономическим положением и количеством праздников, сколько духовной атмосферой в ней. Возрождение духовности и сохранение того положительного, что еще осталось в жизни русской семьи, является для современного российского общества одной из важнейших задач.

Остановить «эпидемию умирания» семей и возродить достойную могучую Державу – Россию возможно только через восстановление нравственно здоровых семей. Есть два крайне противоположных варианта. Один – вернуться на стодвести лет назад к патриархальной семье, живущей по «Домострою». Другой – жить по Западной модели семьи, согласно которой супруги – это сексуально совместимые партнеры, регулирующие свои отношения по юридическому кодексу. России совершенно не подходит западная модель семьи, хотя она активно внедряется в жизнь нашего общества. Но нам также затруднительно вернуться к устроению крепких здоровых семей по «Домострою», как было у наших предков до XX века. Затруднительно потому, что в течение XX века в обществе произошел ряд категориально качественных изменений, препятствующих этому.

В советское время из культуры были изъяты многовековые пласты культурных и мировоззренческих традиций ради монополии одного мировоззрения. Российская система образования лишилась духовной традиции отечественной педагогики как фундаментальной базовой ценности, на которой строилась семья и все государство в целом. Социальная потребность «жить для других», нравственное совершенствование, способность человека сознательно относиться к общественно-историческому процессу, активно участвовать в творческом преобразовании себя и всего общества – ориентиры, на которые не готово равняться сегодняшнее общество, где преобладают западные идеалы и образцы жизни.

Кроме того, ценности, содержащиеся в так называемом «культурном ядре» личности, подвержены трансформации. Чтобы восстановить нравственные ориентиры в русском обществе, необходимо возродить передачу семейных ценностей и культурных традиций. Причем сделать это надо как можно быстрее, поскольку процесс «смены вех» всегда сталкивается с инерцией большинства людей и может растянуться надолго. Изменить существующую систему можно, если обратиться к тем философско-педагогическим идеям бытия русской семьи, которые отражены в наследии отечественных ученых прошлого и настоящего времени. Актуальность исследования наследия русских ученых определяется потребностью сегодняшней российской педагогики в изучении собственного исторического опыта. Теория и практика использования идей и принципов воспитания русской педагогики XIX – XX веков нуждаются в целостном осмыслении для решения многих насущных вопросов сегодняшнего дня.

Наследие русских мыслителей XIX – XX веков важно для современной педагогики не только со стороны наследия духовного опыта и принципов воспитания, традиций жизни и нравов общества. Важно и то, как общество хочет жить в будущем, которое, в свою очередь, связано с будущим каждой конкретной семьи. Жизненная необходимость рассмотрения проблем образования и воспитания в контексте отечественной культуры доказана многими современными исследователями: Е. П. Белозерцевым, В. А. Беляевой, Е. И. Исаевым, В. А. Сластениным, В. И. Слободчиковым и другими. Российская педагогика начинает сегодня ориентироваться на сохранение и развитие русской православной традиции воспитания, образцы которой широко представлены в философско-педагогическом наследии отечественных ученых. П. Ф. Каптерев, И.

А. Ильин, К. Д. Ушинский, П. Ф. Лесгафт, В. П. Острогорский – далеко не весь список имен тех русских ученых, которых волновали вопросы воспитания и сохранения семейных ценностей.

Выдающийся представитель русской педагогики конца XIX – начала XX века П. Ф. Лесгафт, которого считают корифеем семейного воспитания, писал, что «испорченность» ребенка школьного или дошкольного возраста есть результат системы семейного воспитания, за которую расплачивается сам воспитанник. П. Ф. Лесгафт определил условия, при которых каждый ребенок может стать «идеально нормальной личностью». К ним относятся: атмосфера любви и взаимного уважения; наличие высоконравственного воспитателя; регулярный, радостный общественно-полезный труд в присутствии ребенка; исключение так называемых «прибавочных» раздражителей из жизни ребенка: роскоши, нищеты, чрезмерных лакомств, беспорядочной еды, табака, алкоголя, азартных игр и пр.; гармоничное развитие всех способностей ребенка; соблюдение принципа постепенности и последовательности; ограждение ребенка от контактов с безнравственными людьми. Данные положения весьма актуальны и сегодня, поэтому могут быть избирательно и адресно трансформированы в систему современного семейного воспитания.

К проблемам семьи в своих трудах обращался К. Н. Вентцель. Ученый исследовал, каким образом, «цепи невидимого рабства» накладываются на маленького человека отцом и матерью в раннем возрасте. Он указывал, что воспитание достигнет успеха, лишь в том случае, когда будет сформирована свободная семья. По его убеждению, семья состоится, если родители откажутся от власти над детьми. В своей книге «Теория свободного воспитания и идеальный детский сад» К. Н. Вентцель сформулировал главное: ребенок должен рассматриваться как творческая индивидуальность, которая собственными усилиями, при активной помощи взрослых становится личностью.

О придании семейному воспитанию целенаправленности, научной обоснованности, о необходимости сочетания знания и опыта говорил К. Д. Ушинский. Он подчеркивал, что «пустая, ничем не подкрепленная теория оказывается неприемлемой вещью как факт, из которого нельзя вынести никакой мысли, которой не предшествует опыт, за которой не следует идея» [9. С. 321].

В этой связи П. Ф. Каптерев утверждает, что цель педагогики – помочь нравственному развитию детей, их нормальному физическому и психическому росту. В статье, опубликованной в журнале «Народная школа» (1875 г.), он указывал, что воспитание детей в семье должно начинаться с самого момента рождения. При этом родителям нельзя пренебрегать духовным влиянием на ребенка, ограничиваясь лишь физической стороной. Родители должны знать все этапы развития ребенка. «Без этого знания, – писал П. Ф. Каптерев, – воспитание невозможно» [4. С. 73]. По мнению ученого, главным в семейном воспитании должно явиться знание, что «первые три-четыре года ребенка составляют самое важное время всего воспитательного процесса». Родители могут рассчитывать на успех в воспитании детей только тогда, когда они твердо знают, чего желают добиться, ясно ставят определенные педагогические задачи.

Важнейшие вопросы семейного воспитания, в том числе структуры семьи, ее культуры, методов воспитания в семье разработаны в трудах А. С. Макаренко. Ученый утверждал, что воспитать ребенка правильно легче, чем потом его перевоспитывать. Успех воспитания детей определяют семья как коллектив, а также поведение родителей. В «Книге для родителей» А. С. Макаренко указывает, что семья является первичным коллективом, где все ее члены равноправны и полномочны в своих функциях и обязанностях, в том числе и ребенок.

И. А. Ильин писал о семье как о первой для человека школе любви и жертвенности. Русский философ заявлял, что если убить семью путем развода и распада, то можно погасить любовь в своей стране, и в ней останется и возрастет одна разрушительная ненависть. Умение любить крепко и долго – вот что, по мнению И. А. Ильина, необходимо было России в прошлом веке. Это необходимо нам и сейчас. Кто может сохранить свою семью, тот может работать над сохранением и процветанием своей Родины. Научиться этому можно только в крепкой, единобрачной семье своих родителей.

Анализ отечественной психолого-педагогической, философской, социологической литературы по проблемам семьи (В. Г. Белинский, И. И. Бецкой, П. П. Блонский, К. Н. Вентцель, П. Ф. Каптерев, П. Ф. Лесгафт, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, С. Т. Шацкий) позволяет выявить ключевые ценности семейной жизни, которые могут помочь современным молодым людям сформировать крепкие и гармоничные семьи. Такими ценностями, на наш взгляд, являются: любовь, целомудрие, отцовство и материнство, почтительное отношение к родителям и предкам, самореализация личности в семье.

Обращение к идеям русских ученых по проблеме семейного воспитания сможет помочь в решении проблемы сохранения и развития семьи в России в том случае, если будет построена образовательная концепция, позволяющая на каждом этапе обучения целенаправленно изучать ценности, правила, традиции русской семьи и вести систематическую работу по просвещению детей и родителей в вопросах семейной жизни.

В течение четырех лет в Рязанском институте (филиале) Московского государственного открытого университета и в МОУ № 29, 33, 39 и педагогическом колледже г. Рязани (приняли участие всего 710 учащихся и студентов) осуществлялся педагогический эксперимент по формированию ценностей семейного воспитания у молодежи в рамках образовательного процесса и социума, разработаны и апробированы программы: для студентов – «Социология семьи», для школьников и их родителей – «Моя семья», для работающей молодежи была создана школа молодой семьи «Родная душа».

Нашей задачей являлось пробуждение у растущего человека ценностей семейной жизни, формирование способности противостоять бездуховности, разврату и цинизму в отношениях между людьми. Нами разработан и апробирован специальный комплекс занятий, проведение которых способствует формированию нравственных представлений о семье, воспитанию ценностного отношения к материнству, отцовству, знакомит молодых людей с основами педагогических знаний в области семейного воспитания и позволяет проявить свои лучшие качества.

Структура пакета программ построена на интегративном сочетании теории и практики. Теоретический блок реализовывался посредством таких различных методов, как лекции (с привлечением разнопрофильных специалистов: медработников, священников, психологов, педагогов, социальных работников); реферирование литературы; анализ сообщений учащихся и студентов, блиц-конференции, проведение интегрированных круглых столов и др. Целью проведения подобных форм является ознакомление учащихся с трудами отечественных ученых XIX – XX веков, духовного опыта, принципов воспитания, традиций жизни и нравов России, разнообразной информацией, работающей на обогащение представлений о функциях, типах семьи и взаимоотношениях в ней.

Практический блок включает творчество, работу по самовоспитанию, моделирование игровых ситуаций, проведение благотворительных концертов и вечеров с целью вовлечения молодых людей в активный процесс

переработки знаний, переноса знаний и опыта деятельности из учебной в реальную.

Важными критериями пакета программ являются разнообразие коллективных форм взаимодействия и индивидуальный подход к молодежи по воспитанию ценностного отношения к семье, последовательность, комплексность в апробации содержательных аспектов программы, с учетом возрастных и личностных особенностей молодых людей, их жизненных реалий.

Полученные данные свидетельствуют о том, что реализация выдвинутых условий по проблеме воспитания ценностного отношения к семье у молодежи таких как, использование возможностей отдельных дисциплин в плане исследуемой проблемы, совершенствование внеклассной и внеаудиторной работы с молодежью, а также введение специального курса, дает определенные положительные результаты.

Содержание научно-обоснованного и целенаправленного воспитания ценностного отношения к семье у молодежи, на основе трудов отечественных ученых, способствует развитию общей культуры молодежи, побуждает их к гуманному отношению к представителям любой национальности, а также пожилым людям, женщинам, детям, одиноким, сиротам; созидательной деятельности на пользу близких; нравственному самосовершенствованию; активному участию в развитии духовного потенциала семьи.

«Если человек не живет сердцем, то нет ничего удивительного, что оно глохнет и отмирает, и это отмирание становится наследственно-потомственным. При этом люди не замечают, однако, что отрицательные чувства, дурные и злые (гнев, злоба…, жадность, тщеславие, гордость, жестокость и др.), остаются и беспрепятственно расцветают… Они импонируют большинству людей, ибо обнаруживают в человеке энергию, волю, настойчивость и властность; они внушают окружающим сначала опасение, а потом и страх и даже незаслуженное уважение…Отсюда эта жалкая картина: современный «культурный» человек стыдится своей доброты и нисколько не стыдится своей злобы и порочности», – так писал И. А. Ильин [3. С. 335].

Мнение о любви, о смысле жизни, о счастье меняется даже после одного мероприятия, устроенного собственными силами для тех, кто нуждается в этом. Такой благотворительный вечер «Пасхальное чудо» для детей-сирот силами студентов РИ (филиала) МГОУ был проведен в ДКС «Былина» 2 мая 2010 года. Студенты выступили инициаторами и это не удивительно, потому что вся работа с ними была направлена на пробуждения добрых чувств, на пробуждение любви.

Вот что писали студенты после праздника в своих отзывах*: «Признаться, когда меня пригласили на благотворительный вечер для детей-сирот, я отнесся к этой затее скептически. Но, когда… я увидел этих малюток-сирот, то почувствовал, что этот вечер организован не зря. Жаль, что не могу передать этого чувства, ведь, чтобы понять его, нужно увидеть этих детей, их лица. И пускай они порой не очень внимательно слушали выступавшего священника, пусть не запомнили подробно всех событий, что произошли за этот вечер, но я убежден, что у большинства из них в сердце все же заронилось зернышко добра.*

А для нас это возможность хоть раз в своей жизни сделать бескорыстный поступок, хоть раз ощутить себя человеком не зря живущим. Может быть, что-то из меня и получится...».

Подаренные детям-сиротам часы любви подействовали на всех по-разному. Кто-то просто плакал, кто-то высказывал желание – взять ребенка на воспитание, кто-то сокрушался о том, как мало мы делаем добрых дел, и все хором благодарили за предоставленную возможность сделать добро.

«Мне кажется, что я приобрела намного больше, чем сидевшие на вечере дети. Я увидела детское горе, грустные

глаза детей, встревоженных воспитателей и поняла, что я эгоистка, что я думаю только о своем благе и благе своих родных, а таких детей никогда не считала своими близкими. Необходимо что-то делать, чтобы уменьшить количество горя хотя бы там, где мы живем…».

«…Оказывается, знания – это не главное мое приобретение в институте. Намного главнее научиться принимать на себя ответственность за все, что происходит в этом мире, думать не только о себе, но и о других людях, живущих рядом. Сейчас я готова любить всех людей …».

Растущая личность не просто испытывает потребность, а постоянно стремится быть активным субъектом, выстраивающим траекторию собственной жизни. Необходимо, чтобы социализация и воспитание не сдерживали, а помогали молодежи проявлять свою уникальность. Необходимо сгладить отрицательные и закрепить положительные ценности развивающейся личности, поэтому в работе мы очень часто просто взывали к милосердию, терпению, любви. Мы убеждены, что именно в этом – начало пути по преодолению невостребованности общечеловеческих ценностей, начало пути по формированию ценностей семейной жизни.

Подтверждение вышеизложенному можно найти в диссертационных работах современных ученых, таких как Н. Л. Москвичевой, Л. А. Часовской. И. Б. Левицкая в диссертации «Воспитание ценностного отношения к семье у старшеклассников в условиях школьного образования» доказывает, что «семейное воспитание и семейные ценности выступают как базовый компонент в процессе личностного развития старшеклассников». Критериями ценностного отношения к семье у старших школьников автор считает «качественные показатели проявлений гуманности, толерантности, любви, уважения к членам семьи и семейным ценностям» [5. С. 129].

Концептуальные идеи русских ученых о ценностях семейного воспитания помогут в решении социальных проблем настоящего времени, которые являются результатом кризиса современной семьи: возникновение криминальных подростковых и юношеских организаций; увеличение детской преступности, увеличение количества детей, приобщающихся к алкоголю, проституции, наркотикам; увеличение бродяжничества детей и подростков; рост конфликтности среди членов семьи, снижение авторитета родителей, сложная демографическая ситуация, распространение абортов и т. д. Труды отечественных ученых подтверждают важность и значимость семьи не только в воспитании подрастающего поколения, но и в деле возрождения духовно-нравственных традиций, позитивных социальных и культурных преобразований в обществе.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Вентцель, К. Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад. – М.: Педагогика, 1988.

2. Дармодехин, С. В. Государственная семейная политика в России: история и современность // Мониторинг социально-экономического потенциала семей. – М., 2001.

3. Ильин, И. А. Религиозный смысл философии. – М.: Издательство АСТ, 2003.

4. Каптерев, П .Ф. Избр. пед. соч. / Под ред. А. М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982.

5. Левицкая, И. Б. Воспитание ценностного отношения к семье у старшеклассников в условиях школьного образования. – Ростов-на-Дону: РГПУ, 2002.

6. Лесгафт, П. Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение. – М.: Педагогика, 1990.

7. Макаренко, А. С. О воспитании. – М.: Педагогика, 1988.

8. Сластёнин, В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластёнин, Л. С. Подымова. – М.: Магистр, 1997.

9. Ушинский, К. Д. Избр. пед. произведения. – М.: Просвещение, 1967.

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБЛАСТНОЙ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЙ ИНСТИТУТ, г. КОЛОМНА

УДК 378
ББК 74.58



УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАЗВИТИЮ У УЧАЩИХСЯ КУЛЬТУРЫ ПОТРЕБЛЕНИЯ МЕДИАИНФОРМАЦИИ

А. А. Плеханов

В статье описаны две группы условий подготовки будущих педагогов к развитию у учащихся культуры потребления медиаинформации. Раскрыто содержание каждого из выделенных условий.

Ключевые слова
Подготовка педагога, условия подготовки педагога, культура потребления медиаинформации, критическое мышление, творческое мышление, интериоризация, средства информационных технологий

В современном обществе возможности школы в развитии у учащихся культуры потребления медиаинформации не до конца используются. Учащиеся проводят в стенах школы достаточно много времени, что дает возможность педагогам контролировать и корректировать процесс потребления учащимися медиаинформации. По этой причине подготовка будущего педагога к развитию у учащихся культуры потребления медиаинформации является одним из важных направлений подготовки специалистов в сфере образования. Будущий педагог в современном обществе, во-первых, является потребителем медиаинформации, во-вторых, как будущий специалист в области образования он должен воспринимать и перерабатывать медиаинформацию с профессиональной точки зрения.

Если рассматривать будущего педагога как потребителя медиаинформации, то избыточные ее объемы, непрерывно поступающие и разнящиеся по структуре и содержанию, могут привести к снижению качества профессиональной деятельности. Интенсивное и хаотичное потребление информации средствами информационных технологий может стать причиной негативных последствий. Таким образом, педагогу необходимы навыки потребления медиаинформации.

Вместе с этим, главной целью профессиональной деятельности будущего педагога является обучение, воспитание и развитие учащихся в современном обществе. Культура потребления медиаинформации является атрибутом современной жизни, где общество и отдельная личность могут выступать одновременно и потребителями и создателями медиаинформации [7, с. 238]. По этой причине будущему педагогу необходимо развивать у учащихся культуру потребления медиаинформации.

Развитие как культуры в целом, так и культуры потребления медиаинформации как ее части, происходит в результате проявления таких феноменов культуры как сохранение традиций (социально значимых норм и ценностей, образующих базис культуры общества) и культурогенез (создание новых норм и ценностей культуры преимущественно в результате творческой активности человека). Анализ научной литературы по рассматриваемой теме (А. В. Федоров, Н. Б. Кириллова, Е. А. Столбникова, А. В. Шариков) позволяет сделать вывод о том, что развитие культуры потребления медиаинформации возможно только при одновременном развитии творческого и критического мышления.

На основе вышеизложенного возможно выделить две группы условий подготовки будущих педагогов к развитию культуры потребления медиаинформации у учащихся.

В первую группу входят условия *формирования у будущего педагога навыков потребления медиаинформации*:

1.1 ориентирование будущего педагога на социально значимые нормы и ценности общей культуры;

1.2 формирование у будущего педагога способностей критически осмысливать и творчески перерабатывать потребляемую медиаинформацию.

Во вторую группу входят условия *формирования у будущего педагога способностей развивать у учащихся культуру потребления медиаинформации*:

2.1 формирование у будущего педагога способностей выявлять особенности социального окружения учащихся;

2.2 формирование у будущего педагога способностей применять средства информационных технологий;

2.3 формирование у будущего педагога способностей развивать критическое и творческое мышление у учащихся.

Рассмотрим более подробно условия подготовки будущих педагогов к развитию культуры потребления медиаинформации у учащихся, относящиеся к первой группе условий.

1.1 Ориентирование будущего педагога на социально значимые нормы и ценности общей культуры. Осознание социально значимых нравственных категорий, норм и ценностей в различных сферах жизнедеятельности человека является следствием общекультурного развития личности человека. Личностные качества, являющиеся базовыми традициями в общей культуре российского общества, станут основой для развития культуры потребления медиаинформации. Вместе с этим, необходимо заметить, что ориентация педагога на социально значимые нравственные нормы и ценности отражает такой феномен культуры как сохранение традиций. Без сохранения традиций невозможно развитие как культуры общества, так и культуры отдельной личности.

Для осознания будущим педагогом необходимости сохранение традиций в рамках культуры потребления медиаинформации необходимо понимание роли медиаинформации в развитии данного вида культуры. Во-первых, медиаинформация может оказывать негативное влияние на развитие культуры человека. Для смягчения негативного влияния медиаинформации необходимо противопоставить этому влиянию традиционные культурные ценности [7, с. 236]. Во-вторых, посредством медиаинформации возможно формирование определенных этических и моральных принципов, приобщение личности человека к конкретной модели поведения. Необходимо заметить, что такие моральные принципы и модели поведения зависят от социокультурного и политического контекста общества, в котором происходит развитие личности человека [11, с.19].

Ориентация на социально значимые нормы и ценности культуры будет способствовать определению ценности потребляемой медиаинформации, так как позво-

лит определить степень соответствия медиаинформации традиционным, а также степень ее оригинальности (новизны, отличия от традиционных взглядов). Выявление уровня новизны, в свою очередь позволит определить степень прямого и косвенного соответствия медиаинформации установленным раннее и общепризнанным научным фактам.

1.2 Формирование у будущего педагога способностей критически осмысливать и творчески перерабатывать потребляемую медиаинформацию. Критическое мышление направлено на выявление свойств и характеристик медиаинформации, с целью раскрытия закономерностей, новых связей между ее элементами, первоначально скрытых, а также осознания степени логичности и истинности медиаинформации [9, с. 71].

Организация мыслительных процессов предполагает образование понятий в результате восприятия окружающего мира и последующего анализа. Критическое мышление на этапе образования понятий предполагает выделение отдельных элементов в медиаинформации, которые являются некорректными, нелогичными или ложными. Суть следующего этапа мыслительного процесса заключается в обобщении существенных сторон и характеристик объектов окружающего мира, образование суждений. Критическое мышление на этапе образования суждений предполагает интерпретацию полученной медиаинформации в процессе сопоставления ее с собственными представлениями. Необходимо заметить, что высокий уровень критического мышления будет зависть от наличия у человека социально значимых норм и ценностей культуры. Следующий этап мыслительного процесса заключается в образовании умозаключений, на основе которых происходит формирование новых суждений. В контексте критического мышления данный этап характеризуется принятием обдуманных и осмысленных решений.

Таким образом, уровень развития способности критически анализировать медиаинформацию, определяется наличием следующих умений:

– наблюдать (целенаправленное восприятие получаемой медиаинформации);

– сортировать и структурировать (группировка фактов, свойств и явлений, выявление в них сходств и различий, их классификация);

– объяснять (раскрытие существенных свойств, внутренней структуры медиаинформации);

– сравнивать (сопоставление элементов медиаинформации по некоторому основанию с целью выявления сходства и различия между ними);

– определять (называние предметов и явлений);

– ассоциировать (установление связей между элементами медиаинформации);

– заключать (формулирование выводов на основе имеющейся медиаинформации или фактов);

– применять (использование медиаинформации в повседневных ситуациях) [9, с. 71].

Критическое осмысление медиаинформации позволит корректно регулировать объем потребляемой медиаинформации, так как умения воспринимать медиаинформацию, понимать и анализировать ее, а также иметь представление о механизмах и последствиях ее влияния на личность человека позволят ориентироваться в условиях переизбытка разнообразной медиаинформации. Вместе с этим критическое мышление позволит выявлять внутреннюю логическую непротиворечивость медиаинформации, определить ее достоверность; осуществить сортировку и структурирование.

Наряду с критическим мышлением, творческая активность педагога является необходимым условием эффективного потребления медиаинформации. Творческая деятельность направлена на нахождение новых путей решения профессиональ-

ных задач, которые возникают постоянно в работе педагога. На основе социально значимых ценностей происходит фиксация и трансляция социально значимой информации, знаний, представлений, опыта, идей, а также происходит создание новых норм и ценностей в процессе творческой деятельности человека [3, с. 336]. Творческая активность в процессе развития культуры потребления медиаинформации основывается на уже потребленной медиаинформации, которая была критически осмыслена. Далее, критически осмысленная медиаинформация наполняется личностным смыслом. В процессе творческого преобразования медиаинформации, образуются устойчивые образы, которые в свою очередь, отражают достигнутый уровень развития личности. Таким образом, определяющим моментом в формировании у педагога навыков потребления медиаинформации становятся умение творчески ее преобразовывать (активность восприятия, использование социально-культурного и эмоционального и нравственно-эстетического опыта, широта коммуникации) [12, с. 89]. Такие умения формируются на принципах, идеалах, вкусах и потребностях личности, которые, в свою очередь, основаны на социально значимых нормах и ценностях.

Рассмотрим подробней условия подготовки будущих педагогов к развитию культуры потребления медиаинформации у учащихся, относящиеся ко второй группе условий.

2.1 Формирование у будущего педагога способностей выявлять особенности социального окружения учащихся. Анализ научной литературы (И. П. Подласый, В. П. Беспалько, А. А. Бодалев, В. А. Сластенин, Л. С. Выготский, Ф. Перлз, Г. Н. Малюченко) позволяет рассматривать следующие возможные пути формирования элементов культуры потребления медиаинформации у учащихся:

– интериоризация общественных ценностей;

– модели коллективных представлений о мире.

Рассмотрим более детально каждый из социальных факторов, оказывающих влияние на развитие культуры потребления медиаинформации.

Интериоризация общественных ценностей, норм, правил поведения, идеалов предполагает принятие их личностью в процессе своего развития, внесение их во внутрь себя из окружающего социального окружения. Таким образом, возможны два варианта протекания данного процесса.

Во-первых, принимаемые элементы культуры из социального окружения личности принимаются осознанно, в результате осмысления. Воспитание в современном обществе предполагает реализацию принципа профессионально-этической взаимоответственности, которая возможно при обучении и воспитании личности в коллективе. В этом случае воспитание рассматривается в качестве специально организованного процесса интериоризации общечеловеческих ценностей. Личность присваивает общественные нормы и ценности, правила поведения, выработанные общественным сознанием, которые затем становятся личными ценностями, убеждениями, идеалами, целями. Это происходит в том случае, если общечеловеческие ценности осознаются и принимаются человеком [8, с. 21].

Во-вторых, элементы культуры, принимаемые личностью, не всегда подвергаются осмыслению и могут внедряться в сознание, минуя процесс индивидуальной рефлексии. Такой механизм присвоения социального опыта и получения знаний субъектом в обществе является интроекция. Интроекция – восприятие чужих убеждений и установок без критики, без попыток провести их через процесс индивидуальной рефлексии, переживания и осмысления [6, с. 408]. Интроекция может не оказывать благоприятного воздействия на

продуктивное развитие личности, так как возможно противоречие с уже сложившимся внутренним миром субъекта.

Еще одним социальным фактором, влияющим на особенности развития культуры потребления медиаинформации у учащихся, является доминирование конкретной *модели коллективных представлений о мире*.

Смысловые конструкции, отражающие отношение человека к окружающему миром, которые являются элементами культуры потребления медиаинформации, выступают в качестве определенных инвариантов отношений с миром, которые выработаны в социальном окружении личности. Человек с самого рождения включается в общество и начинает присваивать социальный опыт, в результате чего он впитывает в себя культуру общества и становится ее носителем, живет как ее представитель. В процессе развития культуры человека происходит интерпретация личностью различных событий из жизни, в результате личность пытается выявить взаимосвязь между этими событиями, опираясь на некоторые исходные положения. Эти исходные положения могут быть различными в зависимости от доминирующей в структуре личности модели коллективных представлений о мире. Формирование инвариантов отношений с миром обусловлено априорным стремлением личности установить причинно-следственную связь между событиями и явлениями, происходящими в окружающем мире. Формирование инвариантов отношений с миром происходит на основе элементов культуры (норм и ценностей) и мировоззренческих ориентиров, являющихся характерными для определенной социальной группы. Процесс развития личности в рамках социальной группы предполагает доминирование в ее сознании одной из категорий миропонимания: хаотичность, антагонистичность, механистичность, организмичность. В результате чего, личность приводит в соответствие свое внутреннее устройство с групповыми стереотипами мировосприятия, знание которых позволит будущему педагогу создать для личности наиболее благоприятные условия для развития [4, с. 100].

Понимание механизмов интериоризации общественных ценностей, а также инвариантов отношений с миром лежащих в основе поведения личности, принадлежащей той или иной социальной группе, позволит будущему педагогу направлять воспитательные воздействия в нужном направлении для достижения наибольшего положительного эффекта в процессе развития у учащихся культуры потребления медиаинформации.

2.2 Формирование у будущего педагога способностей применять средства информационных технологий. Средства информационных технологий, можно рассматривать в качестве инструмента обработки медиаинформации, который будет способствовать получению новых знаний и информации об объектах окружающего мира.

Использование средств информационных технологий в образовательном процессе будет способствовать поддержанию на высоком уровне *мотивации учащихся* к более интенсивному потреблению медиаинформации. Интенсивное потребления учащимися медиаинформации позволит педагогу более продуктивно развивать культуру потребления медиаинформации у учащихся.

Постоянная новизна, необычность, динамичность изучаемого объекта при использовании информационных технологий будет способствовать постоянному привлечению внимания учащихся [2, с. 87]. Такие специфические особенности медиаинформации, потребляемой посредством информационных технологий в образовательном процессе будут стимулировать познавательную активность и реализовывать творческий потенциал учащихся.

Усилению мотивации будет также способствовать возможность регулирования трудности учебных задач, предъявляемых в процессе обучения. Вместе с этим, позитивно сказывается на мотивации учения поощрение правильных решений без лишних нравоучений и порицаний. Использование средств информационных технологий позволит устранить важную причину отрицательного отношения к учебе – неуспех, обусловленный непониманием сути проблемы, недостатком необходимых знаний [5, с. 67].

Использование средств информационных технологий с целью развития у учащихся культуры потребления медиаинформации обеспечит переход на более высокую ступень *мышления учащихся* в форме понятий и теоретических выводов, так как есть возможность применения логической наглядности [2, с. 89]. Использование интерактивных схем, таблиц и других символических структур абстрактного характера, посредством которых происходит представление знаний, будет способствовать усложнению принципов мыслительной деятельности, переходу к теоретическому мышлению в абстрактных понятиях. Формирование абстрактного мышления вместе с возможностями средств информационных технологий по наглядно-образному представлению информации и знаний об объектах окружающего мира позволят педагогу развивать различные виды мышления учащихся, в том числе критическое и творческое, как наиболее значимые в развитии культуры потребления медиаинформации.

Применение информационных технологий позволит решить проблему учета *индивидуальных особенностей учащегося*. Е. И. Машбиц отмечает, что это можно сделать только в условиях рефлексивного управления учебной деятельностью, соответствующего определенной модели конкретного обучаемого. Использование средств информационных технологий позволит педагогу определить маршрут обучения учащегося на основе модели конкретного учащегося [5, с. 136]. Средства информационных технологий дают возможность создания индивидуальных программ обучения в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями личности учащихся [2, с. 93]. При развитии культуры потребления медиаинформации у учащихся учет их индивидуальных особенностей необходимо осуществлять при развитии воображения и стимулировании творческой активности.

Использование средств информационных технологий позволит педагогу контролировать и корректировать процесс *интеграции личности учащегося в социальное окружение*. Интеграция личности учащихся в социальное окружение возможна в результате выполнения совместных телекоммуникационных проектов [10, с. 51] с использованием средств информационных технологий. Развитие культуры потребления медиаинформации может происходить в рамках специально организованной педагогом социальной группы. В этом случае средства информационных технологий используются педагогом в качестве средства сбора, обработки и анализа медиаинформации. В результате такой работы у педагога появляется возможность контролировать и корректировать информацию и знания об объектах окружающего мира, которые являются основой развития культуры потребления медиаинформации.

2.3 Формирование у будущего педагога способностей развивать критическое и творческое мышление у учащихся. Развитие критического мышления у учащихся возможно путем выявления скрытого смысла в зависимости от контекста ситуации. С этой точки зрения А. В. Федоров [11, с. 16] рассматривает следующие основные аспекты интерпретации медиаинформации:

– негативное влияние медиаинформации на учащихся (смягчение негативного эффекта медиаинформации);

– распространение посредством медиаинформации моделей поведения и социальных ценностей (анализ и выявление манипулятивных воздействий медиаинформации);

– формирование у учащихся определенных этических и моральных принципов (приобщение учащихся к определенной социально значимой модели поведения);

– удовлетворение потребностей учащихся посредством медиаинформации (извлечение максимума пользы из медиаинформации в соответствии с желаниями и склонностями учащихся);

– использование медиаинформации для иллюстрации материалов обязательного цикла (медиаинформация выступает в качестве средства обучения).

С позиций выбранного аспекта интерпретации медиаинформации в конкретной ситуации, педагог выявляет скрытый смысл медиаинформации для достижения целей педагогической деятельности. На основе результатов интерпретации учащиеся вкладывают различные смыслы в потребляемую медиаинформацию, формируют навыки взаимодействия с медиаинформацией.

Педагогу необходимо развивать у учащихся критическое мышление, способности ориентироваться в избыточных потоках разнообразной медиаинформации; грамотно воспринимать, понимать и анализировать ее; иметь представление о механизмах и последствиях влияния на тех, кто будет ей пользоваться. Вместе с этим, педагогу необходимо организовать деятельность учащихся таким образом, что бы они могли полноценно применять эти способности.

Развитие творческого мышления у учащихся возможно на основе творческого воображения. Развитие творческого воображения учащихся происходит на основе коллективного социального опыта человечества. При развитии творческого воображения необходимо использовать законы деятельности воображения.

Во-первых, ни одно построение образа в воображении учащихся не должно быть вызвано прежде, чем педагог не будет обеспечен наличием в личном опыте ученика всех тех элементов, из которых должно быть построено требуемое понимание нового предмета. Элементы личного опыта могут быть получены как непосредственно из восприятия, так и из обработанного и переработанного в мышлении опыта ученика. По этой причине, как отмечает Л. С. Выготский, педагогу необходимо хорошо изучить опыт учащихся [1, с. 807].

Во-вторых, у учащихся необходимо вызвать соответствующие эмоции, так как реальна всегда эмоция, связана с образами, построенными в воображении. По этой причине, педагогу необходимо обратить внимание не только на материал, подготовленный для создания образа, но и на его правильную комбинацию [1, с. 816].

Развитие критического и творческого мышления у учащихся должно происходить взаимообусловлено. По этой причине педагогу необходимо организовывать деятельность учащихся с учетом этого требования. Возможно проведения занятий, основанной на проблемных, эвристических, игровых и других продуктивных формах обучения, развивающих индивидуальность, самостоятельность мышления, стимулирующих творческие способности учащегося через непосредственное вовлечение в творческую деятельность, восприятие, интерпретацию и анализ структуры медиаинформации, усвоение знаний о культуре потребления медиаинформации.

Рассмотренные условия подготовки будущего педагога к развитию культуры потребления медиаинформации у учащихся будут способствовать реализации образовательного процесса в ВУЗе, направленного на подготовку студентов к осуществлению данного вида профессионально-педагогической деятельности.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Выготский, Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.

2. Коджаспирова, Г. М. Технические средства обучения и методика их использования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, К. В. Петров. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 256 с.

3. Культурология. XX век. Энциклопедия. Т. I. – СПб.: Университетская книга, 1998. 447 с.

4. Малюченко, Г. Н. Социально-психологический анализ целостных представлений о мире / Г. Н. Малюченко, В. М. Смирнов. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2006. – 156 с.

5. Машбиц, Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Е. И. Машбиц. – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.

6. Перлз, Ф. Внутри и вне помойного ведра: практикум по гештальттерапии / Ф. Перлз, П. Гудмен, Р. Хефферлин. – Спб.: изд-во «Петербург-XXI век», 1995. – 448 с.

7. Семенов, В. И. К вопросу о медиакультуре студентов педагогического вуза / В. И. Семенов, Е. В. Семенова // Педагогическая теория, эксперимент, практика. – Иркутск: Изд-во Иркут. ин-та повыш. квалиф. работ. образования, 2008.

8. Сластенин, В. А. Общая педагогика: Учеб пособие для студ. высш. учеб. заведений. Ч. 2. / В. А.Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 256 с.

9. Столбникова, Е. А. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования (на материале рекламы) / Е. А. Столбникова. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. – 160 с.

10. Трайнев, В. А. Информационные коммуникационные педагогические технологии (обобщения и рекомендации): учебное пособие / В. А. Трайнев, И. В. Трайнев. 2-е изд. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2006. – 280 с.

11. Федоров, А. В. Медиаобразование будущих педагогов / А. В. Федоров. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. – 314 с.

12. Хилько, Н. Ф. Педагогика аудиовизуального творчества в социально-культурной сфере: Монография / Н. Ф. Хилько. – Омск: Изд-во ОмГУ, 2008. – 210 с.

ПРАВОСЛАВНЫЙ СВЯТО-ТИХОНОВСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
г. МОСКВА

УДК 159.95/96
ББК 88.57

ПСИХОЛОГИЯ

ВТОРИЧНЫЕ ОБРАЗЫ: ПРОБЛЕМЫ ИХ РАССМОТРЕНИЯ И ОЦЕНКА ЗНАЧИМОСТИ В ТРАНСПЕРСОНАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Иеромонах Максим (Э. Г. Попов)

Статья посвящена рассмотрению образного опыта на уровне вторичных образов различных классов в связи с проблематикой трансперсональной психологии. Затронуты методологические, концептуально-терминологические вопросы соотнесения духовно-религиозных переживаний с феноменологией образного опыта в особых состояниях сознания. Показано, что при анализе духовно-нравственных смыслов в изменённых состояниях сознания главным отрицательным последствием является прельщение православных христиан. Рекомендовано использовать материалы исследования для осмысления психотехнических практик различных школ и направлений личностного роста, опирающихся на использование измененных состояний сознания.

Ключевые слова
Трансперсональная психология, образная сфера переживаний, сознание, изменённое состояние сознания, духовно-нравственное прельщение

Научный интерес к проблеме изучения образных явлений возник в XIX в. Этой проблемой занимались Пуанкаре, Фетхнер, Вундт и Гальтон. Некоторый спад интереса к указанной проблеме отмечается в начале XX столетия, но в 1960-х гг. наблюдается новая волна исследований, связанная с подъемом интереса к сфере субъективного под влиянием «революции сознания».

Вторичные образы – неотъемлемый компонент актуального сознания и самосознания, единица потока индивидуального сознания. Изучение образной сферы человека предполагает включение в рассматриваемую проблематику сознания. К. Юнг считал, что психическое содержание осознаётся, будучи представленным в форме образа. Необходимо подчеркнуть *актуальность* изучения феноменологии сознания. В. И. Слободчиков, например, указывает, что сознание выступает не только интегральным способом бытия субъективности, но и развивается по следующим ступеням: бытийное сознание – самосознание – рефлективное сознание – трансцендирующее сознание [20. С. 77].

В осмыслении феноменологии трансперсональной психологии (ТП) необходимо рассмотреть субъективную форму ТП опыта человека. В качестве таковой формы выступает образный опыт – совокупность вторичных образов различного класса, раскрываемых через понятие об-

разной сферы личности. (Гостев А. А., 2007-2008).

Раскрытие ипостасного смысла образа необходимо для изучения истинного духовно-нравственного пути человека. «Вторичные образы определяются в современной психологии как *образы предметов и явлений в отсутствие непосредственно воздействующего на них стимула-прообраза* в вещественном мире» [4. С. 97]. Вторичные образы позволяют целостно и многоуровнево рассматривать образный опыт с позиций его «*переживаемости*, *осознаваемости и понимаемости* человеком» [3. С. 67].

Целью исследования является поиск феноменологического аппарата, который позволит в терминах психологического языка описывать достаточно сложные переживания ТП характера.

Вторичные образы и проблема сознания

Для ТП важно различать актуальное сознание (происхождение определённого психического содержания через фокус внимания) и потенциальное сознание запаса содержаний психического. Любой человек в каком-либо состоянии сознания имеет весь запас потенциальных содержаний психического [2]. Из вышесказанного следует, что «бессознательное» как таковое не существует. «Сознательное и бессознательное – это не противоположности, а частные проявления «сознания вообще», где собственно сознательное есть рефлекторное, а бессознательное – арефлексивное сознание» [20. С. 187]. Отметим, что понятие коллективного бессознательного является одним из основных принципов построения парадигмы ТП.

Обратимся к характеристике коллективного бессознательного, о котором И. Якоби пишет следующее: «…коллективное бессознательное не зависит от исторической эпохи, от влияний, обусловленных общественной и этнической принадлежностью, и представляет собой хранилище типичных, исконно присущих всем людям реакций на универсальные ситуации.<…> Одно из самых существенных свойств бессознательного состоит в том, что оно способно компенсировать реакции сознания» [19. С. 396], [20].

Важным вопросом является рассмотрение образов изменённых состояний сознания, интерес к которым проявляется в различных областях психологии. Например, в теориях личности, большинство которых основано на признании психопатологичности отклонений от твёрдых границ Эго. С позиции феноменологии ТП субъект переживает в трансперсональном опыте растворение своих устойчивых Эго-границ. Поэтому следует остановиться на понятии состояние сознания, которое выступает фактором возникновения вторичных образов определённого класса. Изменение классов вторичных образов связано с динамикой уровней сознания, что помогает разграничивать образные явления.

Отметим, что трансперсональная психология, опираясь на древние идеи о человеке как микрокосмосе, подчёркивает, что личность для своего развития должна использовать как весь диапазон опыта и интегрировать личный опыт, так и более глубокие информационные источники: историю общечеловеческой культуры, историю сотворения мира. «Изучение вторичных образов в этом плане продвигает понимание неосознаваемого психического за счёт усиления содержательного анализа образного опыта. Особенно это относится к образам, несущим духовную символику и смыслы» [3. С.99].

Среди представителей трансперсональной психологии следует выделить К. Уилбера и С. Грофа. Духовные традиции, - подчёркивает К. Уилбер, - имели иерархическое понимание уровней сознания – «спектр сознания» [22]. С. Гроф делает попытку систематизации типов изменённого состояния сознания, однако эта систематизация отличается избыточностью

феноменологии, которая может быть снята методом обнаружения единства в многообразии. Для этого необходимо проанализировать архетипические образы различных культур, а также использовать данные истории психологии и исторической психологии.

Вторичные образы в состоянии «обычного бодрствования»

Значимым этапом при изучении образной сферы человека является рассмотрение классов вторичных образов. Обращаясь к типологии вторичных образов и ТП феноменологии, отметим, что при рассмотрении этих образов в состоянии «обычного бодрствования», которые представлены классами и подклассами *репродуктивных образов памяти* и *образами воображения*, для нас несомненный интерес представляют последние.

Образы воображения и фантазии

Понимание природы и механизмов воображения относится к дискуссионным проблемам психологии. Сложности теоретического осмысления сущности воображения иллюстрируются отсутствием однозначного его определения. Термин «воображение» используется как в психологической науке, так и в философии, культурологии, искусстве и религии, причём в него вкладываются различные значения. В качестве примеров рассмотрим следующие случаи объяснения «воображения».

1. Латинский термин imago (imaginatio) является синонимом словам образ, изображение.

2. В словаре Даля глагол «воображать» имеет следующие значения: мысленно представлять, изображать в уме отвлечённые и чувственные предметы, мысленно живописать картины.

3. В различных языках этимология термина «воображение» несёт двойной смысл: формирование образов вообще и создание новых образов [3. С. 106].

К сфере воображения относятся образы ***архетипического содержания.*** Архетип не имеет строго научного определения, одной из причин этого является то, что проблематика архетипа затрагивает и «метафизические факторы». Также имеется затруднение в определении архетипа, связанное с тем, что информация в коллективном бессознательном существует в неструктурированном виде. Тем не менее, о них можно сказать следующее: 1) «архетипы <…> выражают представленность в глубоких слоях психики неких изначальных и всеобщих образов, универсальных представлений о мире, обладающих силой воздействия на реальность» [3. С. 116]. 2) архетип можно представить и как «фундаментальный энергетический, динамический фактор, действующий как в жизни, так и внутри нас самих». [12. С. 16].

Рассмотрим примеры конкретного проявления архетипов. 1) архетипические сюжеты: «приключения Героя», «вражда братьев», «битва за отделение от матери» и др.; 2) архетипические персонажи: «божественное дитя», «мудрец», «странник» и др.; 3) архетипические символы: например, мандала. К классу архетипов можно отнести и юнговские «персонажи»: «персону», «тень», «самость» и «анима-анимус». К. Юнг показал, что архетипы проявляются в мифологии, культурных, религиозных символах и обрядах, в искусстве. «Архетипы формируют некую «ментальную структуру», в которой представлены общечеловеческие роли, стереотипы поведения, типичные человеческие переживания, связанные с универсальной символикой». [3. С. 117].

Образы архетипического содержания тесно связаны с **мифологическими** образами. Психика человека содержит «архетипический алфавит», из которого происходят мифы. «Мифы рассматриваются как «проекции» коллективного бессознательного и, соответственно, отражают взаимодействие архетипов». [3. С. 119]. С.Н. Булгаков отмечает, что мифу присуща своя особая достоверность, которая опирается на силу непосредственного пере-

живания. [19. С. 58].

Для понимания рассматриваемой нами проблемы остановимся на характеристике мифа. Так, например, К. Юнг пишет об этом в своих «Воспоминаниях» следующее: «Потребность в мифологии удовлетворяется постольку, поскольку мы формируем в себе некое мироведение, достаточное для того, чтобы объяснить смысл человеческого существования во вселенной, мировидении, как раз и проистекающее из взаимодействия сознания и бессознательного» [24. С. 412-413].

Подойдём к мифу как прообразу реальных событий. С. Гроф пытается установить функцию архетипов в изменённых состояниях сознания на следующем основании: а) граница между мифами и материальным миром имеет тенденцию растворяться; б) в случае распада материального мира в динамических выходах энергии, мир архетипических реальностей становится всё более фактическим и осязаемым: мифологические персонажи буквально оживают и обретают независимое существование; в) в изначальных и глубоких формах архетипы являют собой космические принципы, которые совершенно абстрактны и находятся за пределами возможностей человеческого восприятия. В ИСС они могут нами восприниматься как ощущение *присутствия*, «некоторые из архетипов являются универсальными, и их различные выражения можно найти во всех культурах мира» [7. С. 171]. Эмпирический мир, по С. Грофу, не менее конкретен и убедителен, чем повседневная реальность.

Описание архетипических и мифологических образов невозможно рассматривать вне класса **символических образов**. Многими исследователями отмечается, что язык символов – это универсальный язык человечества, который придаёт внутренним переживаниям статус событий не только внутреннего мира, но и внешней действительности. Особенность символа заключается в том, что через него происходит взаимодействие психики (души) с окружающим миром во всём многообразии его бытия. Рассмотрим уточнения относительно понятий «образ», «символ» и «знак». «Образ – это отображение некоего объекта-прообраза, в котором максимально сохраняются его пространственно-временные и информационно-энергетические отношения объекта. Символ отражает лишь существенное, отличительное в объекте. Знак находится с объектом в конвенциональном, т. е. условно принятом, соответствии, заданном извне или положенном самим человеком» [3. С. 122].

Отметим подход В.В. Налимова, который предполагает, что человеческое сознание погружено в особую «семантическую трансперсональную реальность», не схватываемую естественными науками [16]. Несомненный интерес представляет его предложения, высказанные несколько десятилетий назад: разработка проблемы бессознательного игнорировала тысячелетний опыт человечества в познании «семантической вселенной», которая отличается от сенсорно воспринимаемого мира и содержит символику, существующую в природе: треугольник, круг, крест и др.

Образы изменённых состояний сознания

По мнению специалистов самыми сложными и одновременно малоизученным классом вторичных образов являются образы, возникающие в изменённых состояниях сознания. К этому классу относится значительный диапазон необычных образов с точки зрения повседневного опыта современного человека. Освящению данной темы посвящено множество работ, например: Гримак Л. П. Резервы человеческой психики. М., 1987; Гроф С. Области человеческого бессознательного. М., 1994; .Джемс У. Многообразие религиозного опыта. М., 1993; Отметим следующую особенность механизма изменённых состо-

яний сознания: некоторый внутренний источник информации перекрывает внешние впечатления от непосредственно воздействующих стимулов. Содержание образов охватывает широчайший диапазон материала, особенностью является перекомбинирование материала под воздействием различных факторов: от применения психотропных и наркотических веществ до использования медитативных психотехник и состояний «околосмертных» переживаний и клинической смерти. Особенностью теоретических проблем изучения образов изменённых состояний сознания является ассоциация их в традиционной науке с психопатологией, в частности, с шизофренией [15].

Термин «необычные состояния сознания» также используется С. Грофом, который подразумевает различные психические состояния, возникающие у человека и подлежащие исследованию: 1) состояния сознания, возникшие под воздействием патологических процессов; 2) состояния, не имеющие названия в официальной психиатрии, но возникающие в ходе сеансов ЛСД-терапии и холотропного дыхания. Именно состояния второй группы делают возможным выход сознания за границы предельного и имеют прямое отношение к проблеме расширения сознания [23].

Отметим следующую особенность образов ИСС: имея множественность условий и механизмов их возникновения, существует значительная инвариантность в их содержании. Это обстоятельство позволяет рассматривать феноменологию, описанную С. Грофом в ряде своих книг, в качестве представителя микрокласса вторичных образов ИСС. Классификация переживания образов, разработанная С. Грофом, включает в себя четыре уровня: 1) абстрактно-эстетические образы; 2) психодинамические образы; 3) онто-эмбриональные (перинатальные) образы; 4) трансперсональные образы.

Классификация вторичных образов

Для любого предмета исследований необходимым и важным является построение классификаций-типологий. Системные представления позволяют наглядно представить планы анализа-синтеза и отношение классов. В нашем случае предполагается ориентация на целостное описание образной сферы личности. Деятельность, направленная на создание системных описаний образных феноменов, является весьма сложным процессом. Целенаправленные попытки классификации основных классов образов, начатые со времени Фехнера, до н. в. успехов не принесли: даже имеющиеся варианты классификации не охватывают всего спектра вторичных образов. Рассмотрим некоторые примеры попыток классификации вторичных образов: 1) Б Ф. Ломов разделяет образы-представления на образы памяти и образы воображения; 2) у Пиаже выделяются репродуктивные образы: статические, кинетические, преобразующие и антиципирующие образы; 3) попытка классифицировать вторичные образы с точки зрения временной ориентации сознания не позволяет систематизировать подклассы образов [3. С.147].

Исследователи при попытках классификации вторичных образов сталкиваются с трудностями разделения этих образов, в частности, на классы и подклассы, по причине размытости их границ, что, в свою очередь, не даёт возможности отслеживать постепенность перехода одного класса образов в другой.

В интроспективной психологии поднимался вопрос о многоуровневости сознания по степеням ясности. Классами состояний сознания выступили: 1) состояние субъективной утраты сознания; 2) состояние сна со сновидениями; 3) дремотное сознание сознания; классы (2) и (3) объединяются макроклассом «сновидное сознание»: 4) состояние пассивного бодрствования; 5) состояние активного бодрствования; классы (4) и (5)

объединяются макроклассом «сознание в состоянии обычного бодрствования»; 6) гиперактивное галлюцинаторное состояние сознания; 7) трансцендентальное состояние сознания; классы (6) и (7) объединяются макроклассом «необычные состояния сознания»; 8) состояние субъективной утраты сознания; классы (1) и (8) объединяются макроклассом «потенциальное состояние сознания» [3. С. 149].

В качестве примера классификации подклассов образов изменённых состояний сознания можно рассмотреть разложение образов энтоэмбрионального содержания по общенаучному базису в БПМ – «базовые перинатальных матрицах» (данная терминология введена С. Грофом). Он предложил четыре типа БПМ: БПМ-1 выражает пространственный аспект, ибо обобщённо речь идёт о переживаниях внутриутробного единства со средой. БПМ-2, связанная с началом родов, рассматривается как энергетический аспект. В БПМ-3 образы символически отражают собственно процесс родов – временный аспект. БПМ-4 соответствует переходу в новый мир – информационный аспект). Исследователь «запредельного» и трансперсональных психотехник Е. А. Торчинов также критически оценивает перинатальный опыт С. Грофа: «Мы должны ещё раз со всей определённостью заявить, что вслед за С. Грофом отнюдь не склонны приравнивать трансперсональный (мистический, психотехнический) опыт к перинатальному, выводить первый из второго или сводить первый ко второму» [21. С. 166].

Образы изменённых состояний сознания в психологической коррекции

При использовании современных методов психической саморегуляции значительную роль играет использование указанного исторического опыта, особенно в трансперсональной психологии и психотерапии. Можно отметить относительно лёгкие способы достижения изменённых состояний сознания: например, упрощённые медитативные психотехники, адаптированные к неофитам школ «коммерческой духовности» [3. С. 295].

Не стоит забывать о конкретном негативном опыте: сильные дезадаптирующие симбиотические тенденции по отношению к «гиду-терапевту», соскальзывание и застревание в тяжёлых переживаниях, приобретение на этой основе стойких психосоматических симптомов. Негативный характер последствий также определяется классом образов изменённых состояний сознания. Так, например переживания образов архетипического содержания травматичны по причине ощущения того, что некая «сущность архетипа» контролирует человека и влияет на мысли, поведение и эмоции человека. Существуют случаи переживания «божественного всемогущества», которых человек просто боится [3. С. 300-301].

Следует вспомнить о двойственности оценки вторжения неосознаваемого материала. К. Юнг после вторжения архетипического содержания испытывал страшные видения, У. Джемс анализировал вторжение бессознательного в конспекте обретения человеком веры в Бога: «озарение» наступало в том случае, когда сознание не в состоянии было противостоять этому вторжению вследствие молитвенных трудов. Аналогичная ситуация двойственности оценки присуща идеям С. Грофа о двух комплементарных, но противоречащих друг другу модусах сознания: картезианско-ньютоновском и трансперсональном. Поэтому уместно будет напомнить мысль Ф. Капры о том, что, воспринимая мир трансперсонально, человек не может нормально функционировать в обычном мире. Неспособность провести интеграцию модусов оканчивается психозом [13. С. 187].

Отметим, что недостаточно осмыслены духовно-нравственные последствия актуализации неосознаваемых сфер. Главное в проблематике изменённых состоя-

ний сознания – это взаимодействие человека с гипотетическими метафизическими измерениями реальности. Религиозно-философский опыт человечества свидетельствует о данной возможности по причине воздействия «ангельских» и «демонических сущностей». Материал относительно воздействия отрицательного метафизического фактора («тёмных сил») можно найти как в православно-христианской традиции, так и других культурах. С позиции феноменологии выделены различные степени такого влияния в широком диапазоне: от незначительной манипуляции душой человека посредством внушения греховных помыслов без осознания контакта с «тёмными силами» до субъективного чувства «бесовского одержания». При этом человек соглашается подчиниться «воле демонов» вплоть до произвольного служения деструктивным силам [3. С. 302-303].

Есть смысл сказать о религиозном аспекте трансперсональных переживаний по той причине, что представители ТП его не рассматривают вообще: «Трансперсональные дисциплины не поддерживают какую-либо веру или догму, не требуют особых религиозных убеждений, а предполагают непредвзятую эмпирическую, научную и философскую проверку любых утверждений» [18. С. 19-20].

А. А. Гостев, рассматривая позицию академической психологии в отношении проблемы изменённых состояний сознания, указывает на необходимость какой-либо формы осмысления этой проблемы традиционной наукой. Он отмечает следующую особенность: «…вследствие несоблюдения людьми духовных законов мироздания и снижения в этой связи благодатной защиты возможно подключение человека на «отрицательный метафизический контакт» без его согласия» [3. С. 303].

При рассмотрении образов изменённых состояний сознания в аспекте психологической коррекции возникают следующие вопросы: 1) что скрывается за подобными состояниями; 2) в какие пространства входят люди, участвующие в практиках, использующих психотехнические приёмы, воздействующие на сознание. Для реальной оценки негативного воздействия духовного опыта в развитии личности, в частности, медитативных техник, возрастает роль христианского святоотеческого аскетического опыта. «Его уникальность состоит в том, что он не ориентирован на приобретение магических способностей <…>, а обращён на преображение искажённой человеческой природы. В качестве центральной выдвигается проблема единства-разъединённости телесных, душевных и духовных подструктур человека» [3. С. 304].

Собственно содержание трансперсональных образов парадоксально и с огромным трудом поддаётся описанию. В феноменологии трансперсонального опыта следует особо отметить связь образов с религиозными переживаниями. На уровне феноменологических описаний мы видим, что специфические видения закреплены в древней мифологии (матрицы архаического сознания»). «В то же время рассмотрение религии как сугубо психологического феномена, возникшего в качестве организации психики (юнговский архетип «внутреннего бога») представляется недостаточным, в частности, вследствие недооценки непосредственного метафизического взаимодействия души человека с духовным миром» [3. С. 355].

Трансформация сознания

Трансформация сознания и личности рассматривалась ещё в гуманистической психологии. Дальнейшее развитие эта тема получила в ТП, о чём неоднозначно говорит С. Гроф: «Мощные, эффективные методы лечения и трансформации личности, затрагивающие и психологический и соматический аспекты, уже разработаны терапевтами гуманистического и трансперсонального направлений» [5. С. 348]. Считается, что жрецы храмовых культур

вышли на проблему духовной жизни человека – единение веры и воли. Однако в XX в. положение несколько меняется: психиатрия приступает к системному исследованию запредельных психических состояний, а культура начала новое восхождение к вершине знаний и искусств овладения силами психической энергии.

Образная сфера человека в православно-христианской традиции

Особое и значительное место при изучении подходов к образной сфере человека занимает тема духовно-нравственного прельщения. Святоотеческая традиция предлагает критическое и осторожное отношение к образам, особенно при этом выделяя их роль в духовной жизни человека. Согласно христианской антропологии образная сфера человека может служить проводником духовных мыслей и значимой для людей информации.

Духовно-нравственное прельщение

Общее направление православно-христианской традиции заключается в весьма осторожном отношении к образной сфере человека и её роли в познании духовных смыслов бытия. Воображению не позволяется произвол «творения чувственной химеры», или питания «младенчески-мечтательной религиозности», ищущей удовлетворения в помыслах. И. А. Ильин говорил о том, что «и желанные образы, и отвратительные фантазии повисают на душе гирляндами, то помогая ей, то мешая загромождением горизонта духовного видения» [11. С. 318].

Следует отметить отношение святых отцов к мечтанию (связанному с прошлым и будущим), которое называлось как «легчайшая брань сатаны», так как приходят различные помыслы, занимающие ум с целью воспрепятствовать его обращению на духовные предметы. Свт Игнатий (Брянчанинов) подчёркивает: «Внимающий себе должен отказаться от всякой мечтательности вообще, как бы она ни казалась приманчивой и благовидной: всякая мечта есть скитание ума вне истины, в стране призраков несуществующих и не могущих осуществиться, льстящих уму и его обманывающих» [9. С. 87].

В. В. Зеньковский, в частности, указывал, что воображение может стать «жуткой силой души», потому что для него нет границ; люди в фантазиях теряют чувство реальности, инстинкт самосохранения, отдаются порокам, а пытаться подавить воображение опасно, порой и даже невозможно [17. С. 142]. Образы, независимо от их содержания, держат внимание вовне, во время истинной молитвы человек должен быть собран умом в сердце. И. А. Ильин акцентирует внимание на том, что воображение, оставшееся без такой молитвы, будет заниматься содержанием образов, отвлекая внимание от неё посторонними переживаниями и лишая человека «духовного присутствия» [11. С. 295].

Вышесказанное подводит к одному из центральных понятий в святоотеческом наследии: понятию **прелести** – духовному прельщению, которое раскрывает роль, играющую образной сферой личности в высших проявлениях нравственно-духовного познания. Сам термин «прелесть» нацеливает на понимание данного феномена («прельститься» – обмануться), а также указывает на его суть – духовную болезнь ложной духовности в человеке. Прп. Паисий Величковский объясняет, что впасть в прелесть означает стать жертвой обмана или самообмана, имея твёрдую уверенность, что находишься в истине [4. С. 145]. Особенность прелести состоит в том, что данное состояние охватывает так же разнообразные отрицательные духовно-нравственные и психические состояния. Свт. Игнатий (Брянчанинов) пишет о прелести: «Прелесть есть уклонение от Истины и содействующего Истине Святого Духа, уклонение ко лжи и содействующим лжи духам отверженным» [10. С. 321].

Можно сказать, что «прелесть – это духовный самообман, при котором человек свои психические (психофизиологические)

состояния и порождаемые ими «высокие душевно-духовные» переживания и иллюзорные фантазии-видения принимает за проявления высокого нравственно-духовного уровня, вплоть до признания божественного действия в себе Духа Святого, за истинное божественное откровение, богообщение и т. п.» [3. С. 374].

Рассмотрим основные причины прелести, которые одновременно могут быть поняты как факторы, определяющие разнообразие видов прелестных состояний, а также сопровождающих их образов-переживаний.

1. Святые отцы объясняют, что прелесть происходит вследствие «неправильного действия ума» и «неправильного действия сердца». При этом проявления «неправильного устроения души» возникают вследствие многоликих комбинаций страстей, корнем которых является **гордыня** [4. С. 148].

2. С первой причиной тесно связана другая – это **искание** благодатных ощущений, видений и откровений «свыше». Уже только одно пассивное ожидание высших духовных состояний усиливает гордыню. На фоне ожидания «божественного действия в себе» прелесть без труда порождается фантазиями о «небесном» [4. С. 149].

3. Состояние прелести возникает под непосредственным влиянием отрицательного метафизического фактора во взаимодействии как внутренних факторов («фантазий о небесном», ожидания и искания «божественных состояний», неадекватная оценка собственного духовно-нравственного состояния и др.), так и внешних (жизненный контекст, социальное окружение, информационная экология). Из вышесказанного понятно, что виды прелести взаимосвязаны: воображение приводит к экзальтации, а «психофизиологическая разгорячённость» стимулирует фантазию [4. С. 150-151]. Великие христианские подвижники воспрещали при молитве не только заниматься сочинением мечтаний, но так же принимать образы, которые могли представиться христианину непроизвольно. Свт. Василий Великий, в частности, писал о том, что Священное Писание не даёт свободы фантазии [1. С. 109].

Важным является то, что С. Гроф не рассматривает понятие религии как восстановление прерванной связи человека с Богом, а уделяет пристальное внимание тем религиям, которые дают возможность быстрого достижения ИСС и обеспечивают эффективное воздействие на психику человека. Естественно, что к ним относятся религии Востока и шаманизм. Отметим ряд особенностей, на которые особое внимание обращает Гроф. Первое – это характерные переживания, связанные с древними восточными практиками и текстами. Второе – это условное деление С. Грофом всех религий на две группы относительно учений о состоянии сознания в «потустороннем». Первая группа включает в себя верования, дающие простой образ пребывания блаженных: рай или небеса. Ко второй группе относятся духовные направления, которые природу и материальный мир рассматривают как содержание и воплощение Божественного. При этом духовными школами определяется цель духовного странствования: растворение границ личности и воссоединение с Божественным [6. С. 352].

В ходе исследований было выяснено, что в лабораторные методы не способны охватить «жизнь образов» во внутреннем мире человека. В психологии проблема методов изучения вторичных образов стоит остро. Трудности вызваны в первую очередь отсутствием объекта-стимула, с которым может быть соотнесено содержания образа.

Рассмотрим следующие подходы, которые использовались при изучении вторичных образов: 1) объективные оценки выполнения текстовых задач; 2) измерения «эйдетической образности»; 3) тесты на мысленное манипулирование

пространственными отношениями; 4) опросники субъективного оценивания образного опыта. Проведя обобщение полученных результатов, следует выделить две группы: группу объективных измерений и группу субъективного оценивания вторичных образов. Первая группа оценивает: 1) поведение, деятельность, действие; 2) продукты актуализации образа; 3) решение задач на мысленное манипулирование; 4) характеристики узнавания и идентификации. Вторая группа рассматривает следующие вопросы: ранжирование субъектом параметров образов, их свободное описание, проведение заданного самоотчёта, анкетирование и т. д. [3. С. 162].

Для нас несомненный интерес представляют субъективные методы оценки вторичных образов. Следует отметить существенный момент: с учётом взаимодополняемости всех возможных описаний образной сферы человека существует опасность различной интерпретации объективных измерений образов, о чём пишет Вудвортс. Среди субъективных методов можно выделить метод «систематической интроспекции» в вюрсбургской школе, который дал интересные результаты о безобразности мышления человека. Сторонником интроспекционизма в отечественной школе был Л. М. Лопатин, который подчёркивал, что кроме интроспекции иного доступа в душевный мир человека не существует [3. С. 169].

Обоснование герменевтических методов в психологии, как известно, связано с именем Дильтея. В своих «науках о духе» он обосновал положение о том, что основным является метод понимания как непосредственного осмысления. Дильтеем рассмотрено три вида понимания: «1. Понимание как теоретический метод. 2. Понимание действий, требующих реконструкции целей, на которых они направлены. 3. Понимание проявлений «живого опыта» человека» [3. С. 171]. Поэтому назначение методов описательной психологии заключается в понимании и постижении духовно-душевной жизни человека во всём многообразии её проявлений и связей с последующим анализом по законам этого целого [20. С. 107]. Рассмотрим ряд ограничений герменевтического метода, относящихся к пониманию образных событий внутреннего мира человека: 1) в человеке остаётся нечто недоступное для понимания; 2) любая форма толкования связана с терминами субъективного опыта интерпретатора и, соответственно, зависит от его индивидуальных особенностей. В. Н. Дружинин считает, что при герменевтическом исследовании «множественность истины» (когда требуется согласование нескольких точек зрения) принципиально неустранима [8. С. 276].

Использование результатов оценки вторичных образов позволяет успешно применять их для решения следующих задач:

- психокоррекции, например, пострадавших от воздействия деструктивных сект и культов;
- проведения адекватного анализа состояния сознания, в частности, религиозного после воздействия на человека методик ТП;
- поиск путей интерпретаций образов ТП переживаний;
- проведение адекватной оценки духовно-нравственных смыслов вторичных образов.

Оценка результатов исследования вторичных образов имеет перспективу дальнейшего применения по следующим направлениям:

- реабилитация поврежденного религиозного сознания адептов в деструктивных сектах и культах;
- влияние на сознание человека компьютерных технологий, в частности, виртуальной реальности;
- влияние на сознание участников различных курсов и школ «расширения сознания» и псевдодуховности;

- манипулирование и трансформация сознания человека под воздействием информационных систем, в частности, компьютерных психотехник;

- социальная адаптация личности, получившей повреждения сознания в результате воздействия в вышеуказанных случаях;

- защита сознания человека от негативного воздействия различных факторов.

Проблема изучения вторичных образов является актуальной для психологии и в наше время. Значимым является рассмотрение феноменологии ТП посредством вторичных образов, в частности, разработка аспекта духовно-нравственного преломления образов и психологический защитительного метафизического фактора.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Василий Великий, свт. Беседы на шестодневъ. – М., 1999.

2. Ганзен В. А., Гостев А. А. Систематика вторичных образов // Психологический журнал. – 1989. – Т. 10. – №2.

3. Гостев А. А. Психология вторичного образа. – М., 2007.

4. Гостев А. А. Психология и метафизика образной сферы человека. – М., 2008.

5. Гроф С. За пределами мозга. Рождение, смерть и трансценденция в психотерапии / пер. с англ. А. Андрианова, Л. Земской, Е. Смирновой; под общ. ред. А. Дегтярёва. – М., 2001.

6. Гроф С. Психология будущего. Уроки современных исследований сознания / пер. с англ. С. Офертаса; науч. ред. В. Майков. – М., 2001.

7. Гроф С. Холотропное сознание. Три уровня человеческого сознания и как они формируют нашу жизнь / пер. с англ. О. Цветковой; науч. ред. В. Майков. – М., 1996.

8. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология. – СПб., 2000.

9. Игнатий (Брянчанинов), свт. О прелести. – М., 1997.

10. Игнатий (Брянчанинов), свт. Сочинения. – Т. 2. – М., 1998.

11. Ильин И. А. Аксиомы религиозного опыта. – М.,1993.

12. Каплан-Уильямс. Работа со сновидениями. – М., 1997.

13. Капра Ф., Гроф С. и Лэйнг Р. Д. // Московский психотерапевтический журнал. – 1999. – №2.

14. Карл Густав Юнг: Дух и жизнь: сборник. / пер с нем. Л. О. Акопяна; под ред Д. Г. Лакуты. М., 1996.

15. Мордвинцева Л. Л. Изменённые состояния сознания: современные исследования. – М., 1995.

16. Налимов В. В. Спонтанность сознания. Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектоника личности. – М., 1989.

17. Невярович В. Терапия души (Святоотеческая психотерапия). – Воронеж, 1997.

18. Пути за пределы «эго». Трансперсональная перспектива: сб. ст. / под ред. Р. Уолша, Ф. Воон; пер. с англ. М. Папуши и др. – М.,1996.

19. Свет Невечерний. – М., 1993.

20. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека. Основы человеческой антропологии. Введение в психологию субъективности. – М., 1995.

21. Торчинов Е. А. Опыт запредельного: Трансперсональные состояния и психотехника. – СПб.: Центр «Петербургское Востоковедение», 1977.

22. Уилбер К**.** Никаких границ: Восточные и западные пути личного роста /пер. с англ. В. Данченко, А. Ригина**.** – М., 1998.

23. Фёдоров М. В. Изменённые состояния сознания: ценностно-смысловой подход: Автореф. дис. … канд. филос. наук. – М.: МГПУ, 1998.

24. Юнг К. Г. Воспоминания, сновидения, размышления: сборник: пер. / введ. Д. Яффе. – М., 1998.

ОРЕНБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

УДК 159.922
ББК 88.48+88.835

ПСИХОЛОГИЯ

АПРОБАЦИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРОГРАММЫ ДЛЯ ПОДРОСТКОВ С АСОЦИАЛЬНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ, НАПРАВЛЕННОЙ НА КОРРЕКЦИЮ ВРЕМЕННЫХ АСПЕКТОВ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

А. В. Рыжухин

Исследование посвящено оценке эффективности разработанной программы коррекции личностной направленности подростков с асоциальным поведением посредством воздействия на временные аспекты их функционирования. Программа разрабатывается с опорой на полученные ранее автором результаты, обнаружившие ряд особенностей восприятия времени, характерных для подростков с асоциальным поведением и их более благополучных сверстников. В соответствии с полученными ранее данными задачами разрабатываемой программы стали:

1) Развитие ориентации на настоящее и будущее, способствующей созданию ощущения значимости будущего в противоположность безнадежному к нему отношению;

2) Расширение временной перспективы;

3) Выработка позитивного отношения к прошлому;

4) Создание ощущения связи времен;

5) Создание ощущения времени как движущегося вместе с субъектом в противоположность ощущению движения времени независимо от субъекта.

Экспертная оценка инспекторов ПДН свидетельствует об уменьшении асоциальных проявлений подростков, проходящих разработанную развивающую программу.

Ключевые слова
Развивающая программа, асоциальные подростки, особенности восприятия времени, коррекция личностной направленности

Предпосылки исследования

Ранее в исследовании особенностей восприятия времени подростками с асоциальным поведением нами было обнаружено, что перцепция времени включена в общий контекст психической жизни личности и отражает присущие ей черты (Рыжухин, 2009а, 2009б). В данном исследовании были определены нарушения перцепции времени, характерные для лиц со склонностью к асоциальному поведению. Полученные результаты позволили нам вывести предположения о диагностическом значении временных аспектов функционирования личности, согласно которым адекватное отражение различных

временных отношений может свидетельствовать о зрелости когнитивной, эмоциональной, мотивационной и поведенческой подсистем личности.

Учитывая полученные в упомянутых исследованиях результаты, нами было принято решение разработать программу коррекции личностного развития и личностной направленности подростков с асоциальным поведением посредством воздействия на временные аспекты их функционирования. Приступая к обсуждению разработанной нами коррекционной программы, напомним, что на этапе проведения исследования мы выявили ряд особенностей восприятия времени, характерных для подростков с асоциальным поведением. Нами также были определены особенности восприятия времени, свойственные их более благополучным сверстникам. В соответствии с полученными данными и разрабатывалась настоящая коррекционная программа. Из упомянутых результатов ярко выраженной оказалась неточность отражения асоциальными подростками различных временных длительностей с тенденцией к их переоценке, в то время как точность оценки времени (с тенденцией к его незначительной недооценке) продемонстрировали подростки контрольной группы. Полученные результаты говорят о целесообразности ощущения небольшого дефицита времени, однако исключительно как стимулирующего фактора к действию, а не подавляющего.

В соответствии с полученными данными нами был предпринят ряд мер, направленных на выработку у подростков таких абстрактных представлений о времени, с которыми сопряжена точность отражения различных временных длительностей.

Как было установлено в результате проведенного исследования, «точным» индивидам оказалась свойственна ориентация на настоящее и будущее, тогда как асоциальным личностям (подавляющее большинство из которых склонны к переоценке временных интервалов) – на прошлое. Соответственно, первой целью, на достижение которой были направлены наши усилия, стала выработка у асоциальных подростков ориентаций на настоящее и будущее.

Далее, поскольку было показано, что асоциальные личности имеют короткую временную перспективу в противоположность «точным» индивидам с социально-адаптивными формами поведения, мы сосредоточились на разработке способов расширения временной перспективы.

Проведенное исследование выявило значимость в жизни личности позитивной оценки прошлого, с чем оказались связаны реалистичность притязаний, уверенность в отношении будущего, самооценка и даже ощущение счастья. В этой связи нами было уделено внимание методам, позволяющим изменить общий эмоциональный фон воспоминаний о прошлом.

Кроме того, нами было обнаружено, что ощущение связи прошлого, настоящего и будущего присуще личностям с сильной и лабильной нервной системой, способным понимать других людей, поэтому мы также сконцентрировались на техниках, способствующих возникновению ощущения связи времен.

И, наконец, в проведенном исследовании было установлено, что личности с высокой самооценкой, ощущающие себя хозяевами собственной судьбы, воспринимают время движущимся параллельно с ними, тогда как асоциальных подростков отличает восприятие времени движущимся независимо от них. Это позволило нам предположить целесообразность выработки у последних ощущения времени как движущегося вместе с субъектом, что и стало последней задачей нашей развивающей программы.

Форма занятий с подростками была выбрана нами, исходя из соображений, не

раз высказываемыми практикующими психологами, согласно которым наиболее эффективной формой деятельности для психокоррекции подростков является коллективная игра, дающая выход их бьющей изнутри энергии и активности (например, Степанов, 1997; Фурманов, Фурманова, 2004). Так, для подростков был разработан тренинговый курс, включающий серию коллективных игр, разбитых на 5 блоков в соответствии с обозначенными выше темами.

Апробация программы проходила на группе из 8-ми подростков с асоциальным поведением. Согласно Фурманову И. А. и Фурмановой Н. В. (2004), большее количество участников было бы нецелесообразно с точки зрения эффективности работы с группой.

Итак, участники программы: 8 подростков 12 - 14 лет с асоциальным поведением. Принципом отбора подростков в группу был объективный критерий – нахождение на учете в Подразделении по делам несовершеннолетних Центрального РОВД г. Оренбурга.

Целью исследования стала оценка эффективности разработанной программы коррекции личностной направленности подростков с асоциальным поведением посредством воздействия на временные аспекты их функционирования.

Содержание развивающей программы

Используемые методические приемы: тренинговые упражнения, коллективные игры, медитации-визуализации. Содержание программы представлено в Таблице 1.

Учитывая возраст и направленность целевой группы, продолжительность групповой работы была относительно небольшой и составила 6 занятий по 60 минут. Занятия проводились 1 раз в неделю.

Оценка эффективности программы

Результаты разработанной развивающей программы оценивались с помощью экспертной оценки по разработанному нами опроснику, составленному с учетом проведенного анкетирования 30-ти инспекторов Подразделений по делам несовершеннолетних г. Оренбурга. Как показали результаты этого анкетирования, инспектора ПДН считают наиболее распространенными среди подростков с асоциальным поведением следующие качества (далее качества упорядочены по частоте встречаемости, начиная с наиболее частых):

1. Импульсивность
2. Враждебность в отношениях со взрослыми и сверстниками
3. Эмоциональная неустойчивость
4. Низкая терпимость
5. Повышенная агрессивность
6. Недостаточный самоконтроль
7. Низкая самооценка
8. Негативное, отрицательное представление о себе

С учетом полученных данных нами был составлен опросник, предполагающий оценку индивидуальной выраженности у подростков, участвующих в развивающей программе, выраженности этих 8-ми отрицательных качеств. Экспертами выступили 12 инспекторов ПДН. Инспекторам предлагалось многократно оценивать каждого из восьмерых подростков, участвующих в развивающей программе, по степени выраженности у них данных качеств, используя 7-ми бальную шкалу. Оценка производилась раз в неделю во время посещения подростками Подразделения по делам несовершеннолетних. Было произведено 6 замеров выраженности отмеченных качеств (в течение 6-ти недель) до проведения развивающей программы и также 6 замеров после ее проведения, т.е. всего 12 замеров. Каждого подростка оценивали 2 инспектора. В итоге на каждого подростка приходилось 192 замера (8 х 2 х 12). Подобный «экспериментальный план с множественными сериями измерений» (по Д. Кэмпбеллу,

Таблица 1

Содержание развивающей программы

№ блока	Направленность	Упражнение, автор	Цель упражнения
I	**Развитие ориентации на пастоящее и будущее, способствующей созданию ощущения значим ости будущего в противоположность безнадежному к нему отношению**	Медитация-визуализация «Сегодня», по мат. К. Фопель (2003)	Развитие ориентации на настоящее
		«Книга жизни», по мат. К. Фопель (2003)	Развитие ориентации на будущее и способности к выстраиванию собственной временной перспективы
		«Волшебный базар», по мат. И. А. Фурманова, (2004)	Осознание того, что время ограничено и не терпит пустоты, выработка ощущения дефицита времени
		«Жизненное расписание», по мат. А. А. Кроника (1993)	Развитие ориентации на будущее, трепировка навыков долговременного планирования
II	**Расширение временной перспективы**	«Эпитафия», по мат. Н. С. Пряжникова (2005)	Повышение готовности осознанно выстраивать свои жизненные перспективы
		«Ловушки-капканчики», по мат. Н.С. Пряжникова (2005)	Поиск достойных и привлекательных жизненных перспектив, развитие навыков искать способы преодоления трудностей, возникающих на пути к поставленным целям
III	**Выработка позитивного отношения к прошлому**	«Жизненный путь», по мат. И. Лысиковой (2005)	Рефлексия прошлого опыта
		Медитация-визуализация «Воспоминание», по мат. К. Фопель (2003)	Развитие способности вызывать позитивные воспоминания
		Работа с негативными детскими воспоминаниями, по мат. Е. Н. Исполатовой и Т. П. Николаевой (1999)	Переориентация негативных детских воспоминаний, обучение управлению эмоциями
		«Переписанная автобиография», по мат. В. Г. Ромека и Е. А. Ромек (2003)	Развитие умений концентрироваться на позитивных моментах прошлого
IV	**Создание ощущения связи времен**	«Генеалогическое дерево», по мат. Н. М. Махуниной (2001)	Создание ощущения связи поколений, осознание себя продолжением большого рода
		«Антивремя», по мат. Н.В. Цзена, Ю.В. Пахомова (1999)	Осознание причинно-следственной взаимосвязи пошлого, пастоящего и будущего
		«Я в прошлом, настоящем и будущем», по мат. И. А. Фурманова (2004)	Осознание причинно-следственной взаимосвязи собственных поступков
V	**Создание ощущения времени как движущегося вместе с субъектом в противоположность ощущению движени я времени независимо от субъекта**	Медитация-визуализация «Вместе со Временем», по мат. И. В. Вачкова (1999), Н. М. Огненко (2005)	Фиксация внимания подростков на времени, рефлексия образа времени.
		«Чувство времени», по мат. А. Горбачева (2009)	Удержание внимания на времени, выработка готовности чаще обращаться ко времени
		«Спецотбор», по мат. Л. Б. Шнейдера, Г. В. Вольновой, М. Н. Зыковой (2002)	Осознание необходимости тренировки точности восприятия времени, развитие навыков управления временем

1966) был использован ввиду небольшой численности группы подростков, проходящих коррекцию, и необходимости статистической оценки эффективности применяемой программы.

Инспекторам сообщалось, что исследователей интересует динамика личностных изменений подростков, однако они не зна-

ли, что оценивается эффективность действия программы.

Ввиду малой численности группы использовалась серия замеров: 6 до и 6 после проведения развивающей программы.

Результаты обработки данных показали значимые или на уровне статистической тенденции различия по 6-ми из 8-ми исследуемых качеств. Так, согласно оценкам инспекторов, позитивные изменения у принявших участие в программе подростков произошли по таким качествам как импульсивность (снизилась на 16,4%, $F(1, 190) = 10{,}821$, $p < 0{,}01$), враждебность в отношениях с взрослыми и сверстниками (21,4%, $F(1, 190) = 14{,}170$, $p < 0{,}01$), низкая терпимость (20%, $F(1, 190) = 13{,}000$, $p < 0{,}01$), низкая самооценка (19,3 %, $F(1, 190) = 12{,}462$, $p < 0, 01$) и негативное представление о себе (17,5 %, $F(1, 190) = 11{,}462$, $p < 0, 01$). По качеству «агрессивность» - различия оказались на уровне статистической тенденции (11,8%, $F(1, 190) = 5{,}240$, $p < 0{,}1$). Не достигли значимости различия по эмоциональной неустойчивости и недостаточному самоконтролю. В нижеприведенной таблице (Таблица 2) отражены средние значения оценок личностных качеств до и после участия подростков в развивающей программе.

Таблица 2

Средние оценки личностных качеств подростков экспертами до и после прохождения ими развивающей программы

Личностные качества, подлежащие оценке	До прохождения программы	После прохождения программы
Импульсивность	5,48	4,58
Враждебность в отношениях с взрослыми и сверстниками	5,75	4,52
Эмоциональная неустойчивость	5,4	4,95
Низкая терпимость	5,88	4,7
Повышенная агрессивность	5,2	4,58
Недостаточный самоконтроль	5,65	5,71
Низкая самооценка	5,6	4,51
Негативное представление о себе	6,45	5,31

Обсуждение результатов

Динамика, наблюдаемая в процессе участия подростков с асоциальным поведением в коррекционно-развивающей программе, в частности, сравнение оценок личностных качеств данных подростков экспертами-инспекторами ПДН до и после, а также непосредственно в процессе их участия в разрабатываемой развивающей программе, свидетельствуют об успешности ее апробации.

Полученные результаты демонстрируют, что временные аспекты функционирования являются важнейшей составляющей психической жизни личности. Посредством воздействия на временную организацию личности, можно добиться изменений в ее когнитивной, мотивационной, эмоциональной и поведенческой сферах, снизить асоциальную личностную направленность.

Акцентируя внимание на особенностях восприятия времени, мы применили модель пошаговой коррекции, фокусируясь при этом на ближайшей перспективе развития подростков 12-14 лет. Игровая форма занятий способствовала эффективному включению подростков в групповые занятия развивающей программы. Тогда как решение общих проблем развития, одной из которых является асоциальная личностная направленность, является для них абстрактной задачей, попытки преодоления асоциальности посредством серии маленьких шагов являются конкретными и понятными самим подросткам задачами.

Согласно экспертной оценке результа-

тов разработанной программы, мы считаем ее эффективность достаточной, а апробацию успешной.

Выводы

1. Воздействие на временные аспекты функционирования личности способствует коррекции личностной направленности, в частности, снижению асоциальных установок.

2. Коррекция асоциальной направленности происходит за счет снижения показателей по таким личностным качествам как импульсивность, враждебность в отношениях с взрослыми и сверстниками, низкая терпимость, низкая самооценка, негативное представление о себе и агрессивность.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. LifeLine и другие новые методы психологии жизненного пути / Сост. и общ. ред. А. А. Кроник; послесл. Е. И. Головахи. – М.: Издательская группа «Прогресс-Культура», 1993. – 230 с.

2. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. – М.: Ось-89, 1999. – 176 с.

3. Горбачев А. Управление временем – легко и просто!, http://www.antistress-club.ru/publ/6-1-0-23, 2009

4. Исполатова Е. Н., Николаева Т. П. Модифицированная техника анализа ранних воспоминаний личности // Вопросы психологии. – 1999. – № 1. – С. 69-77.

5. Кэмпбелл Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. – СПб. : Социал.-психол. центр, 1996. – 391 с.

6. Лысикова И. Психологические игры и игрушки, http://psy.1september.ru/articlef.php?ID=200500815, 2005

7. Манухина Н. М. Психологический тренинг «Генограммы или генеалогическое древо», http://www.paracels.ru/training/training01_10.html, 2001

8. Огненко Н. М. Путеводитель по Стране Сновидений. – СПб.: Речь, 2005. – 288 с.

9. Пряжников Н. С. Профориентация в школе: игры, упражнения, опросники. – М.: ВАКО, 2005. – 288 с.

10. Ромек В. Г., Ромек Е. А. Тренинг наслаждения. – СПб.: Речь, 2003. – 160 с.

11. Рыжухин А. В. Восприятие времени асоциальными личностями // Российский научный журнал. – 2009. – №4 (11). – С. 219-226.

12. Рыжухин А. В. Временная организация личности подростка // Российский научный журнал. – 2009. – №5 (12). – С. 192-200.

13. Степанов В. Г. Психология трудных школьников: Учебное пособие для учителей и родителей. – М.: Академия, 1997. – 320 с.

14. Фопель К. Создание команды. Психологические игры и упражнения / Пер. с нем. – М.: Генезис, 2003. – 400 с.

15. Фурманов И. А., Фурманова Н. В. Основы групповой психотерапии: Учебное пособие. – Мн.: Тессей, 2004. – 256 с.

РЯЗАНСКОЕ ВЫСШЕЕ ВОЗДУШНО-ДЕСАНТНОЕ КОМАНДНОЕ УЧИЛИЩЕ ИМЕНИ ГЕНЕРАЛА АРМИИ В. Ф. МАРГЕЛОВА (РВВДКУ)

УДК 37.013
ББК 74.58

педагогика

ЗАДАЧНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

А. Г. Савенок

В данной статье рассматривается метод решения ситуационных задач. Основная роль дисциплин – мировоззренческая и целеполагающая. Целесообразно вместе с набором конкретных зунов дать курсантам представление о развитии систем, чтобы недостающие факты при необходимости курсанты могли найти самостоятельно. Это возможно сделать, используя ситуационные задачи. Они являются одним из средств формирования ключевых компетенций при изучении иностранного языка. Этот метод носит междисциплинарный характер и интегрирует информацию из различных областей знаний.

Ключевые слова
Профессиональная компетентность, ситуационная задача, профессиональная подготовка

Экономическое развитие России на современном этапе не исчерпывается накоплением капитала и расширением масштабов производства, оно измеряется быстрым переходом к инновационному развитию. Повышение технического уровня, качества и конкурентоспособности продукции возможны только при инвестировании в человека, который будет проявлять инициативу, и обладать определенным творческим образом мышления, стремиться к инновациям, способным брать на себя ответственность, рисковать в определенных видах деятельности. Как утверждают экономисты и политики - это компетентные специалисты новой формации. Их формирование предусмотрено в Доктрине российского образования и Концепции модернизации высшего профессионального образования. Эффективная система образования, ориентированная в будущее, может подготовить компетентные кадры к самостоятельному обучению в течение всей жизни. За время обучения в военном вузе формирование компетенций осуществляется при реализации компетентностной модели подготовки специалиста.

Как утверждает Гребенкина Л. К.: «компетентность (осведомленность) в большей степени характеризует результаты профессионального образования и включает в себя как содержание профессиональной подготовки (прежде всего информационной и технологической), так

и систему непрофессиональных знаний, усвоить которые необходимо в настоящее время каждому специалисту. Отсюда можно заключить, что образованность и компетентность определяют профессионализм работника любой сферы, хотя в современных условиях подобных характеристик для профессионала недостаточно» [2. С. 10].

В настоящее время овладение, как минимум, одним иностранным языком становится неотъемлемым требованием профессиональной компетенции специалиста во всем мире. Расширение и качественное изменение характера международных связей, интернационализация всех сфер общественной, политической, экономической и культурной жизни стран сделали иностранные языки реально востребованными. Безусловный авторитет в изучении иностранных языков в России принадлежит английскому языку. Сегодня преподавание иностранного языка приобрело прикладной характер. Людей различных профессий, и военных в том числе, интересуют в первую очередь знания английского языка, которые они могли бы применить в своей деятельности в качестве средства реального общения с людьми из других стран.

По мнению представителей современной педагогической мысли, в настоящее время образовательные стандарты высшего профессионального образования России призваны обеспечивать прозрачность, сопоставимую с европейскими образовательными системами: спроектировать действующие образовательные программы в новом, компетентностно-методологическом ключе. Это означает, что в основе стандартов лежат не количественные и содержательные параметры «входа» и «процесса», а характеристики, отражающие качественные результаты образовательного процесса, выраженные на интегрированном языке компетенций [1. С. 5].

Как указывают педагоги и психологи, основное направление работы преподавателя связано со специальными дисциплинами, например, иностранным языком, и специализацией, содержание которых в наибольшей степени подвержено старению. Здесь целесообразно вместе с набором конкретных зунов дать курсантам представление о том, как при необходимости найти решение самостоятельно. Это возможно сделать с наименьшими потерями, используя ситуационные задачи, которые, на наш взгляд, являются одним из средств формирования ключевых компетенций при изучении иностранного языка, например, таких как: ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая, личностного ориентирования [6. С. 102]. Этот метод носит междисциплинарный характер и интегрирует информацию из различных областей знаний. Это возможно исследования демографического характера, сравнительного анализа слов в различных языковых средах…

Изучение английского языка в военном вузе ориентировано на развитие совершенно определенных умений и навыков. В настоящее время нет общепринятого определения термина «английский для специальных целей», однако большинство исследователей сходятся во мнении, что специальный язык не существует отдельно от общего, а является его составной частью и в полном объеме с ним взаимодействует. Теория и практика преподавания английского языка для специальных целей продиктована потребностями международного общения в различных сферах деятельности. В нашем вузе, в Рязанском высшем воздушно-десантном командном училище, мы пытаемся адаптировать обучающие программы для конкретной категории, для курсантов ВДВ.

Ценность участия курантов в решении ситуационных задач заключается в том, что в условиях развития новых общественных отношений формируется конкурентоспособная личность.

В настоящее время в мире высшего образования формируется новая учебная культура. Чаще мы планируем ситуационные задачи на первом году обучения, учитывая период адаптации к условиям обучения. Ведущими методами этой культуры становятся инновационные методы, в числе которых – метод решения ситуационных задач. Основная цель этого метода – познавательная и научная значимость.

Традиционно процесс обучения и развития способностей связывают с различными способами и методиками передачи знаний. Однако, лишь самостоятельная работа и контроль за ее выполнением (при соответствующей организации) способствует формированию самостоятельности мышления и творческого подхода к решению задач. Так, например, направленность обучения определяется применительно к обучению иностранному языку переключением внимания курсанта с формы высказывания на содержание. Специфика предмета «Иностранный язык» направлена в первую очередь на формирование умений и навыков речемыслительной деятельности. Применение метода решения ситуационных задач позволяет это сделать в большей степени полно, чем другие методы.

Формируя ситуационную задачу, преподаватель иностранного языка применяет тексты-ситуации с использованием экономических и военных терминов, лексики официально-делового стиля… Отбор материала для ситуационного метода ориентирован на саму ситуацию. Например, изучая тему «Воинские звания, знаки различия и личные документы военнослужащих разных стран», преподаватель создает ситуацию «Встреча с курсантом ВВС Англии». Вы встречаете курсанта ВВС на совместных учениях. О чем вы спросите его в первую очередь? Рассмотрите форму одежды: в чем сходство и в чем различие. О чем еще вы будете разговаривать? Что вы ответите, если вас спросят о семье? О службе? Чем закончится ваша беседа? Выстройте и проиграйте диалог. В итоге курсанты усваивают иностранный язык как инструмент профессионального общения, как приобретение новых знаний о профессии.

В группе курсантов мы выделяем аналитиков, импульсивных, рефлексивных, визуальных, аудиальных, кинестетических, синтетических (по ведущему виду деятельности, каналу восприятия информации на практических занятиях, лекциях по иностранному языку). Стараемся в группы для решения ситуационной задачи подбирать разные типы, что обеспечивает разностороннее, объективное освещение вопроса. Курсанты с противоположными стилями мышления могут реально помочь друг другу: решая задачу, они увеличивают количество своих учебных стратегий.

Курсант с синтетическим стилем показывает синтез, применение схем, выделение сути ситуации, сопоставляет факты. Курсант-аналитик делится способом выделения нужных деталей, разделения на классы, группы, расшифровывает неясные участки текста. Это позволяет создавать баланс на занятиях по иностранному языку при решении ситуационных задач.

На занятиях иностранного языка существует возможность добиться межкультурной компетентности курсантов, социокультурной компетентности, что служит основой для развития умения изучать и анализировать общественное мнение, различные процессы, происходящие в обществе и описанные в ситуациях.

Мы предлагаем курсантам ознакомиться со специальными словарями, которы-

ми они затем смогут воспользоваться в дальнейшей работе, учитывая нарастающий поток информации.

Курсанты упражняются в оценке противоречивых фактов и явлений, в анализе данных многих наук, их взаимопроникновение в пределах валеологического поля, учатся делать конкретные выводы, определять собственную позицию в решении предложенных задач.

Опыт подсказывает, что при изучении иностранного языка эта (самостоятельная) деятельность курсанта занимает до 50% всего учебного времени. Наиболее взвешенно мы планируем ситуационные задачи на первом году обучения в военном вузе, учитывая период адаптации к условиям обучения. Планируя ситуационные задачи, мы придерживаемся следующих правил: сначала даются типовые задачи, затем повышенной сложности и трудности, затем – задачи с определенными дидактическими функциями (изучение в иностранном языке глаголов, например), а затем уже моделирование систем задач. Такая последовательность действий при выполнении заданий управляет учебной деятельностью курсанта и формирует методику самообучения – более высокую ступень мыслительной и предметной деятельности, что в конечном итоге определит конкурентоспособность выпускника военного вуза.

Кроме базы данных о способах решения различных прикладных задач курсант получает в свое распоряжение много информации справочного или рекламного характера. Научить его способам выбора в условиях недостатка времени, помочь решать многокритериальные задачи с учетом неопределенности в оценке эффективности полученного решения, - задачи преподавателя.

Трудности, с которыми сталкиваются курсанты в процессе восприятия иностранного языка, не столько языкового, сколько общеобразовательного и мыслительного характера. Развитию мыслительной деятельности при изучении иностранного языка способствуют специальные вопросы и задания, ситуативные задачи.

Курсанты усваивают иностранный язык как инструмент профессионального общения. Но недостаточное количество учебных часов заставляет преподавателя так строить учебный процесс, чтобы извлечь максимум возможностей при тех же условиях, которые объективно существуют. Сделать это помогает метод решения ситуационных задач. Приведем пример реализации этого приема, который предусматривает три этапа.

I этап – накануне практического занятия преподаватель раздает курсантам в письменном виде задания, где излагается какая-либо конкретная ситуация и предлагается подумать над решением проблемы, связанной с этой ситуацией. Например, изучив текст с описанием ситуации, курсант самостоятельно пытается выяснить суть проблемы, определить собственную позицию в оценке ситуации, продумать ответы на вопросы и найти конкретные пути решения проблемы.

В процессе самостоятельной работы над решением ситуационной задачи курсанты демонстрируют навыки работы со справочной литературой, оценивают ситуацию, анализируют данные разных наук, делают выводы, определяют собственную позицию, показывают уровень владения методологией мышления в решении вопросов, относящихся к профессиональной деятельности. Параллельно с работой по имеющимся учебникам и учебным пособиям они используют материалы периодической печати, которые не только знакомят с новой лексикой, но и дают представление о тех или иных сторонах жизни, образе мышления, то есть служат фоновыми знаниями. Диалоги и информативный материал в силу его ситуативного характера служат цели выработки коммуникатив-

ной компетентности.

Говоря о самостоятельности в изучении иностранного языка, необходимо иметь в виду две тесно связанные между собой цели. Первая заключается в том, чтобы развить у курсантов самостоятельность в познавательной деятельности, вторая сводится к обучению самостоятельному применению полученных в ситуационных задачах знаний на практике. Например, при изучении темы «Воздушно-десантные войска», курсанты получают задание самостоятельно прочитать текст, понять его, найти аргументы, подтверждающие, что ВДВ – элита войск РФ. В процессе выполнения задания преподаватель отмечает, что поставленные цели достигнуты, так как высказывания курсантов отличаются друг от друга, отсутствует шаблонность мышления, проявляется личностное отношение к проблеме.

Курсанты, используя современные компьютерные технологии, могут создать различные презентации, позволяющие развивать информационную и языковую компетенции.

II этап использования метода решения ситуационных задач – групповая работа. На учебных занятиях по иностранному языку группа обучаемых делится на микрогруппы (4-6 чел.). Курсанты обмениваются мнениями по кругу проблем и методом диалогового общения приходят к единому решению проблемы. Выявляется интеллектуальный лидер, способный изложить путь решения проблемы после группового обсуждения. Например, при изучении темы «Военное учебное заведение», обсуждая вопрос о престиже своего военного вуза, курсанты приводят различные аргументы о том, почему они гордятся своим вузом. Выявленный лидер обобщает точки зрения членов микрогруппы, при этом остальные могут дополнить высказывание лидера.

На III этапе решения ситуационных задач – под руководством преподавателя каждая группа высказывает свою точку зрения. Педагог не дает качественной оценки ответов. Часто сама ситуация не имеет четкого и однозначного ответа. Она служит учебным материалом, на котором курсанты учатся мыслить, высказывать и обосновывать свое мнение.

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку не сводится только к изучению «языка для специальных целей», а прежде всего, к развитию коммуникативной компетенции, необходимой специалисту любой профессии. Существуют некоторые особенности, характерные для специфического контекста использования языка, с которым курсанты встретятся в реальных ситуациях общения. Например, английский разговорный и литературный или наречия и говор определенных областей Англии.

В языковой компетенции образовательный стандарт и примерная программа предусматривают привлечение профильно-ориентированного материала и увеличение объема знаний за счет профессионально-ориентированной лексики. Так при помощи ситуативного метода обучения формируются необходимые компетенции. Преподаватель превращается в консультанта, помогая курсантам учиться, работать, жить вместе [4. С. 129]. Здесь наряду с «продуктом» замечен и сам процесс деятельности, «добыча информации», ее интерпретация.

Поисково-творческий характер решения ситуационной задачи способствует созданию учебно-развивающей среды, которая обеспечивает компетентностное развитие будущего выпускника военного учебного заведения (как конкретного уровня базовых компетенций, так и формирование компетентностного «ядра» личности будущего специалиста) [5. С. 12].

С вступлением человечества в эру «быстрого развития» компетентностный подход к профессиональному военному образованию (в частности и

обучению иностранному языку в военном вузе) носит кардинально инновационный характер, который подразумевает развитие способностей личности к совместным действиям в совершенно новых беспрецедентных ситуациях. На рынке труда востребованы не сами знания, а способность, основываясь на них, выполнять определенные функции в профессиональной и смежных сферах деятельности.

Используя различные методы и приемы на наших занятиях, мы убедились в целесообразности использования метода решения ситуациооных задач. Например, за период экспериментальной работы с 2007 по 2010 год курсанты военного вуза показали знания структурных элементов английского языка (грамматических, лексических, фонетических), необходимых для коммуникации. Выпускники владеют набором речеорганизующих формул, необходимых при общении на иностранном языке: они умеют реализовывать речевое намерение, знают национально-культурные особенности языковых и речевых явлений. В ситуациях коммуникативного затруднения курсанты прибегают к невербальным средствам коммуникативного поведения.

Таким образом, эффективность работы преподавателей иностранного языка и их взаимодействие с курсантами, способность самих курсантов мобилизовать все внутренние ресурсы на выполнение профессиональной иноязычной деятельности (актуализировать, опираясь на свой личный опыт, мотивацию, психические возможности, знания, умения, навыки, образующие соответствующие компетенции) имеют своим результатом становление специальной коммуникативной компетентности выпускников военного вуза. При этом, данная компетентность выступает неотъемлемым интегративным компонентом в составе единой социально-профессиональной компетентности молодого специалиста, что свидетельствует о готовности к определенному виду труда – военной службе.

Интегрируя изучение иностранного языка со специальными дисциплинами в военном институте курсанты получают дополнительные профессиональные знания и формирует профессионально значимые качества личности, а сам предмет выступает средством формирования профессиональной компетентности, что в свою очередь, является необходимым условием успешной профессиональной деятельности специалиста военного вуза.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Андреев А. Знания или компетенции? // Высшее образование в России. – 2005. – № 2.

2. Гребенкина Л. К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования: монография / Л. К. Гребенкина; Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина. – 2-е изд., испр и доп. – Рязань, 2006. – 224 с.

3. Есенина Н. Е. Обзор электронных образовательных и информационных ресурсов для обучения иностранному языку // Инновации в образовании. – 2009. – № 10.

4. Паутова М. А. Педагогические условия развития коммуникативной компетенции. // Инновации в образовании. – 2009. – № 8.

5. Стародубцева Е. Обучение языку с использованием ИКТ // Высшее образование в России. – 2007. – № 5.

6. Тамаев Д. В. Инициации в системе отбора и повышения профессиональной подготовки личного состава воинских подразделений // Инновации в образовании. – 2008. – № 4.

7. Томина Н. М. Модель подготовки специалиста как основа формирования профессиональных компетенций // Региональная научно-практическая конференция «Через инновации в образовании к экономическому росту региона». – Рязань, 2008.

ИСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ НАУК
г. МОСКВА

УДК 159.922.4
ББК 88.51
Историческая психология

ПСИХОЛОГИЯ

ОСОБЕННОСТИ МЕНТАЛИТЕТА РУССКОГО КРЕСТЬЯНСТВА В ДОРЕВОЛЮЦИОННЫЙ ПЕРИОД

Е. Г. Синякина

Статья посвящена изучению менталитета русского народа на примере народообразующей социальной группы русского общества: русского крестьянства дореволюционного периода. В результате исследования с помощью метода психолого-исторической реконструкции были выявлены психологические характеристики русского крестьянства как основные черты ментальности русского народа.

Ключевые слова
Менталитет русского народа, психологические характеристики, русское крестьянство, дореволюционный период

Менталитет народа – это уникальный склад различных человеческих психических свойств и качеств, а также особенностей их проявлений. Менталитет – это психологический строй, образ мышления. Определяет умонастроение и жизненную позицию народа [10]. Понятие «менталитет» формировалось веками, оно очень древнее и консервативное, но является актуальным и в настоящее время. Для изучения менталитета русского народа нам представляется наиболее важным реконструировать *психологические характеристики* русского крестьянства дореволюционного периода. Поскольку русское крестьянство на протяжении многих веков выступало *народообразующей социальной группой* русского общества. Согласно К. С. Аксакову и Л. Н. Толстому, именно оно представляло собой основную «жизненную силу» русского народа. Известны также слова К. С. Аксакова, что Россия – это «мужицкое царство».

Русское крестьянство создавало и укрепляло *народные традиции, обычаи, идеалы, ценности, нормы и духовные ориентиры* исконно русских форм бытия. Крестьяне всей душой приняли и свято хранили христианские законы жизни. Во многом под влиянием русского крестьянства складывалось и определялось мировоззрение русского народа и культура России в целом. Крестьянство определило и особый путь исторического развития нашей страны, *особенности русского менталитета*. Считаем целесообразным исследовать *менталитет русского народа* на примере большой социальной группы русского народа: крестьянства.

Вспомним о той оценке, которую давали крестьянину современники, не принадлежавшие к этому классу, – о его *сообразительности, сметливости, хороших умственных способностях и толерантности по отношению к иностранцам.* В «Путешествии из Москвы в Петербург» в 1834 году А. С. Пушкин утверждал: «О его [русского крестьянина – Е. С.] *смелости и смышлёности* и говорить нечего. *Предприимчивость его известна. Проворство и ловкость удивительны.* Путешественник ездит из края в край по России, не зная ни одного слова по-русски, и везде его понимают, исполняют его требования, заключают с ним условия. Никогда не встретите вы в нашем народе…, никогда не заметите в нём ни *грубого удивления*, ни *невежественного презрения* к чужому» [7, с. 199-200].

С мнением великого поэта перекликается характеристика крестьян Пошехонского уезда, данная уроженцем этих мест священником А. Архангельским в 1849 году в этнографическом описании народа Пошехонии: «Здешние крестьяне не так образованы, как в других местах, …. потому что по большей части они проживают дома …. Впрочем, несмотря на необразованность, они *одарены хорошими умственными способностями.* Что они *понятливы и имеют хорошую память* видно из того, что весьма хорошо понимают сказанные поучения и долго их помнят, какого бы они рода ни были - практические или догматические. Вообще должно заметить, что здешний народ *внимателен* ко всему: каждый предмет, особенно новый, занимает его, и потому он обращает на него своё внимание. Кроме того, здешний народ весьма *деятелен и трудолюбив*, так что без какого-нибудь дела …. не может пробыть даже в воскресные дни. Поэтому после каждого праздника он очень скучает о том, что несколько дней сряду был в праздности и бездействии. *Память, внимание и понятливость* здешнего народа доказываются ещё и тем, что молодые люди очень *быстро перенимают незнакомые* им песни и старые *очень хорошо помнят* те, которые часто пелись во время их молодости. *Сметливость* здешних жителей видна из того, что они *мастера считать*, и считают быстро, даже без счётов. *Они смышлёны*: все почти здешние крестьяне сделают всё, что не увидят, не хуже мастера …. В этом отношении женщины не уступают мужчинам. Почти все крестьяне здешнего округа *умеют во всё вникать и скоро понимать* то, чему учатся или что хотят узнать; они также очень *трудолюбивы и проворны*» [3, с. 34].

Этим словам священника вторит другой священник – И. Троицкий, составивший в это же время для Географического общества описание сельских жителей Каширского уезда. «Действительно, здешним жителям нельзя не отдать в некоторых отношениях преимущества. Так, здешний житель готов вступить в разговор с кем угодно и, если нужно, рассуждать о всяком предмете, не превышающем круга его познаний. В нём есть и *сметливость,* потому что он умеет молчать и вовремя высказать, что нужно, есть и *рассудительность*…» [3, с. 35]. Данное описание, безусловно, демонстрирует *общительность, коммуникабельность, начитанность и рассудительность* крестьянского населения России, а также *природный ум* русского крестьянина.

Вышеприведенные характеристики крестьян встречаются не только в ответах, поступавших на запросы Русского географического общества, специально занимавшегося изучением русского народа (1840-1870 г.г.), но и в отчётах государственных учреждений. Вятская губернская палата государственных имуществ отмечала *прилежание и «предприимчивость»* вятских крестьян ко всему новому, полезному в хозяйстве. *О сметливости* крестьян писали в официальном обзоре Рязанской губернии. Князь В. Ф. Одоевский, человек энциклопедической евро-

пейской образованности, не мог не отметить «*чумдную понятливость русского народа*» [3, с. 38].

Приведённые свидетельства позволяют сделать вывод о:

– сообразительности и хороших умственных (интеллектуальных) способностях крестьян;

– смелости и смышлёности;

– предприимчивости;

– проворстве и ловкости;

– понятливости;

– хорошей памяти;

– внимательности;

– деятельности и трудолюбии;

– сметливости (мастера считать);

– лёгкой обучаемости;

– общительности и коммуникабельности;

– природном крестьянском уме;

– начитанности и рассудительности;

– прилежании ко всему новому, полезному в хозяйстве.

О значительном *интеллектуальном потенциале* русского крестьянства свидетельствует присущая ему необыкновенная *тяга к просвещению.* Становилось распространённым начальное образование крестьянских детей дома или в школах. К концу XIX века насчитывалось *около 22 тысяч* сельских школ, и училось в них *более полумиллиона детей* [2, с. 42]. Чтение крестьянства в 80-90-х годах XIX века *– явление достаточно массовое*. Жители самых разных частей России единодушно отмечали *интерес крестьян к чтению, авторитет печатного и письменного слова* в их среде. При большом количестве неграмотных на сходке *широко практиковалось чтение вслух*. Это стало существенной особенностью бытования книги в крестьянской среде, позволившее вовлечь неграмотных в число читателей. *Духовная литература* являлась любимым чтением «огромного большинства крестьян». Все крестьяне равно ценили также *юмор* в литературе. Всеобщим представлялся наблюдателю *интерес к книгам по отечественной истории*.

Из Орловского уезда сообщали *о приобщении крестьян к чтению* через *народные библиотеки*, открывавшиеся на средства губернских земских управ. По отчёту библиотеки в Богдановской волости за 1896-97 учебный год она насчитывала 2864 постоянных посетителя; в отдельные дни количество их доходило до 50. Основную массу читателей составляли *подростки и молодёжь*. Книги на дом брали в течение года 183 человека, из них 169-крестьяне. Круг чтения крестьянства составляли беллетристика, *религиозно-нравственные, исторические, медицинские и сельскохозяйственные книги.*

Немалая часть крестьян имела *свою позицию* в оценке разных видов литературы. Сведения о чтении крестьян из разных районов страны свидетельствуют о резком превышении *запросов* и *потребностей над возможностями* книжного рынка и книжных запасов в деревне [3, с. 57].

Все вышеприведенные факты свидетельствуют *о сильной тяге русских крестьян к приобретению новых знаний, к чтению и распространению грамотности.*

Русский крестьянин *дорожил своей честью*, *характеризовался чувством собственного достоинства*. Имел *чётко обозначенные и сформированные в сознании понятия «чести и честности»*. Понятие «чести» у крестьян было неразрывно связано *с осознанием необходимости честного выполнения своего долга* – в труде, в исполнении взятых на себя обязательств. «Всякий порядочный крестьянин старается держать данное им слово: нарушить его он считает нечестным», – делает заключение А. В. Балов на основании проведённых им длительных наблюдений за поведением крестьян Ярославской губернии. «Всякий крестьянин, оберегающий свою честь, старается не быть никогда не только замешанным в какое-либо преступление, но даже и заподозренным в нём. Он никогда не согласится ни

на плутни, ни на обман, хотя бы это и было допущено в торговле». Эта черта крестьянского характера выразилась и воплотилась в многочисленных созданных народом пословицах: «Моё слово – золото», «Не давши слова крепись, а, давши, держись», «Уговор дороже денег» и др.

Жизнь русских крестьян на селе в курной избе была нелёгкой, нередко приходилось переживать голод, лишения, но у народа хватало *духовных сил, мужества и терпения* для преодоления этих трудностей. Приведём особенности быта русских крестьян: «В прежние времена изба топилась «по- чёрному» весь осенне-зимний период: дым, обогревая жилище, выходил в маленькое отверстие в потолке. Дети, спавшие на полатях, свешивали головы вниз, чтобы не задохнуться от дымной пелены, растекавшейся по потолку и уплывавшей в верхнюю часть дверного проёма. Потолок и стены в такой избе всегда были в саже. Но имелись при такой топке и свои преимущества: требовалось меньше дров, воздух в избе становился сухим, прокопчённые стены и потолок дольше служили, а болезнетворным бактериям там и вовсе не было места [2, с. 6, 14-16]. Таким образом, условия жизни и быта крестьян способствовали становлению таких качеств личности русского народа, как *мужество, терпение, сильная воля.*

Русский крестьянин был крайне *непритязателен в быту*. Он не стремился к изобилию или излишкам в пище или в одежде, а благодарил Бога за то немногое, что у него было. «Какой бы ни была еда - скудной или изобильной, крестьяне считали её лучше барской. Ржаной хлеб уважительно назывался «Божьим хлебушком», и если он есть, мужик уже не роптал на судьбу» [2, с. 57]. Русская народная мудрость гласит: «Хлеб да вода – крестьянская еда; худ обед, коли хлеба нет». Об этом же свидетельствуют воспоминания известной русской писательницы и педагога Клавдии Лукашевич в её автобиографической повести «Моё милое детство»: «Наше счастье было, наверно, не такое, какого желают многие… Оно было очень маленькое, скромное, тихое… Но оно делало наше бедное жилище прекраснее золочёных палат, часто придавало скромному платью вид царского одеяния; простая булка казалась нам вкуснее сладкого пирога, а задушевная песня доставляла минуты искреннего веселья» [5, с. 6].

Для русских крестьян были характерны *трудолюбие и упорство, выносливость и выдержка* в решении каждодневных жизненных проблем. «Надобно быть русским человеком, чтобы трудиться так терпеливо и с таким бодрым духом как в наше сжатое русское лето; немец не выдержит. Надо и жать, и вязать и молотить на семена, и вязать, и класть в скирды, и сеять, и всё это в одно время. Иногда не знаешь, за что взяться, и трудно определить, что нужнее; а тут иногда ещё мешает неблагоприятная погода» [9, с. 68].

Благодаря *упорному каждодневному труду* земледельцу удавалось обеспечить себя всем необходимым для жизни. По словам Пушкина, «наш крестьянин *богат и зажиточен*. Ибо у каждого последнего нищего на Руси есть свой собственный дом, а не иметь коровы у нас, в отличие от Европы, есть знак ужасной бедности» [7, с. 202].

Трудолюбие русского народа неизменно находит своё отражение в произведениях русской художественной литературы, в исторических источниках и материалах Русского Географического общества, в пословицах и поговорках русской народной мудрости. «Русский народ славен трудом», – гласит одна из них [8, с. 26].

Русский крестьянин трудился не только на ниве земной, но и на ниве духовной, никогда не оставляя *заботы о чистоте своей души.* «А землепашец наш мне всегда казался нравственнее всех других и менее других нуждающимся в наставлениях писателя», – писал Н. В. Гоголь в 1847 [3, с. 44]. Русский народ трудился над

совершенствованием своих душевных качеств, стараясь вытравить «сорняки зла» и посеять «семена добра», сотворить храм в своей душе. Цели *очищения души* служила исповедь, которую совершали даже малые дети, начиная с семилетнего возраста. Этому способствовал и широко распространённый среди крестьян обычай просить прощения у близких и малознакомых людей. Русского человека вообще отличала *способность прощать*. Просили прощение у обиженного прилюдно: на мирской сходке; у домашних перед отправкой в дальнюю дорогу, а в последний день Масленицы – Прощёное воскресенье – у всех, кто повстречался на дороге [2, с. 61].

Фундаментальной, базовой характеристикой русского крестьянства являлась его *глубокая религиозность*. Вся бытовая сторона жизни крестьянской семьи *регулировалась нормами христианского благочестия и православной веры* с её правилами и обрядами, постами и праздниками. С уставом Русской Православной Церкви крестьяне соизмеряли свою жизнь. Русский земледелец *строго следовал заветам своих предков, был верен исторической традиции.* Вера русского народа, возможно, являлась в чём-то *примитивной,* далёкой от чёткого соблюдения церковных канонов, включала *примеси суеверия и язычества:* веру в домовых, банных, одушевление и анимистические представления в отношении сил природы и времён года, – но именно она *отражала мировосприятие и взгляд на жизнь* русского крестьянина. Опираясь на религиозные заветы, русские люди трудились, жили, растили детей, а когда приходил враг, брали в руки оружие и, не щадя своей жизни, погибали в сражениях за духовные ценности, веру и Отечество [2, с. 51-52]. «Нет больше той любви, как если кто положит душу свою за други своя», – говорится в Евангелии. Глубокая религиозность и любовь к Родине рождали *самопожертвование и героизм русского крестьянства* – свойства, высоко чтимые нашим народом, проявляющиеся в ходе всей истории России, воплощённые в образах наиболее любимых былинных героев.

Однако, в отчётах корреспондентов-наблюдателей, работавших по программам и запросам Русского Географического общества (1853-1864 г.г.), мы находим не только положительные, но и *отрицательные отзывы* о нраве, порядках, обычаях, привычках, характере и образе жизни русских крестьян. О жителях сельца Васильевского Нижегородской губернии Нижегородского уезда помещик В. Бабарыкин пишет: *«Превосходство умственных способностей* достаточно обнаруживается *в искательности (любознательности),* необыкновенном *соображении и сметливости* в торговых оборотах, *расчётливости и бережливости* в домашнем быту». В дополнение к этим чертам отмечается *твёрдость в слове и знание цены времени*. «Тёмная сторона их – недостаточная твёрдость семейных уз между мужем и женою, суровость в нравах, отчего сами здешние жители называют себя «злым, лютым» народом».

По описанию другого собирателя, поселяне *простодушны, доверчивы, ласковы.* Есть записи о том, что крестьяне *очень сметливы и рассудительны*, отмечаются их нравственные качества: *гостеприимство и набожность*. Встречаются и *иные* сообщения: жители по реке Туда *непонятливы, несметливы, малорассудительны, склонны к мелкому воровству*, эти качества сочетаются с тем же *гостеприимством и набожностью.*

В записях священника М. Доброзракова (село Ульяновка, Нижегородской губернии Лукояновскаго уезда) отмечается, что поселяне *уважают все общественные власти, «богобоязливы» и исполняют свои обязанности, обладают «христианскими добродетелями».* Отдав должное добродетели, автор обращается к порокам – пьянству, игре в карты, нищенству. От

психологической характеристики он переходит к социальным условиям и даёт психологическое объяснение социальным явлениям. Причину неграмотности видит *в преданности старине и в нелюбви к нововведениям.* Этот собиратель отмечает, прежде всего, *в качестве общественных* такие характеристики крестьянства, как *покорность начальству, почтительность и послушание* [1, с. 120-122].

Все вышеперечисленные свидетельства позволили нам восстановить обобщённый *психологический портрет русского крестьянина* дореволюционного периода, представленный совокупностью следующих характеристик – это:

- хорошие умственные способности, сообразительность, сметливость, рассудительность;
- толерантность к иностранцам;
- тяга к просвещению и любознательность;
- честность, независимость, чувство собственного достоинства, уверенность в своих силах;
- обладание духовными силами и умением терпеливо и достойно переносить трудности, силой воли и мужеством в их преодолении;
- непритязательность и терпение;
- трудолюбие, упорство и усердие, выдержка и выносливость;
- высокий уровень нравственности, «христианского благочестия и добродетелей», забота о чистоте души, способность прощать;
- глубокая религиозность и духовность, набожность и «богобоязливость»;
- гостеприимство и радушие, простота и душевность;
- простодушие, доверчивость, ласковость;
- покорность и послушание начальству, почтительность по отношению к власти;
- «недостаточная твёрдость семейных уз между мужем и женой»;
- склонность к мелкому воровству;
- преданность старине и боязнь нововведений.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Будилова Е. А. Социально-психологические проблемы в русской науке. – М.: Изд-во ИПРАН, 1983.

2. Волков В. М. Русская деревня. Труд, быт и нравы наших предков. – М., 2004.

3. Громыко М. М. Мир русской деревни. – М.: Молодая гвардия, 1991.

4. Громыко М. М. Традиционные нормы поведения и формы общения русских крестьян XIX в. – М., 1978.

5. Лукашевич К. Моё милое детство. Автобиографическая повесть. – М., 2005.

6. Письма из деревни (Очерки о крестьянстве в России второй половины XIX века). – М.: Современник, 1987. – 510 с.

7. Пушкин А. С. ПСС. – Т. 7. – «Путешествие из Москвы в Петербург». – Л.: Наука, 1978.

8. Русские пословицы и поговорки. – М.: Детская литература, 1973. – 80 с.

9. Селиванов. В. В. Год русского земледельца (Зарайский уезд, Рязанской губернии) / / Письма из деревни (Очерки о крестьянстве в России второй половины XIX века). – М.: Современник, 1987.

10. Материалы сайта http://www.glossary.ru/. Словарь по общественным наукам.

РЯЗАНСКОЕ ВЫСШЕЕ ВОЗДУШНО-ДЕСАНТНОЕ КОМАНДНОЕ УЧИЛИЩЕ ИМЕНИ ГЕНЕРАЛА АРМИИ В. Ф. МАРГЕЛОВА

УДК 37.035.7
ББК 74.58

педагогика

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНО-ЦЕННОСТНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ КУРСАНТА КАК ОСНОВА РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. В. Соловьева

Данная статья на основе анализа работ по проблеме профессионального образования затрагивает особенности формирования личностно-ценностной и профессиональной позиции курсантов в системе военно-профессионального образования.

Рассмотрены технологии создания личностно развивающих ситуаций в образовательном процессе в условиях военного вуза. Выявлены факторы, влияющие на профессиональный и личностный рост курсанта.

Ключевые слова
Курсант, технологии обучения, личностно-ориентированный подход, личностное развитие человека, военно-профессиональное образование

Военно-профессиональное образование, являясь частью структуры государственной системы профессионального образования, имеет основной целью подготовку высококвалифицированных кадров для решения задачи обеспечения военной безопасности России. Социальным заказом общества при переходе к профессиональной армии является новый тип специалиста, обладающего готовностью к профессиональной деятельности способного решать многоплановые инженерно-технические и управленческие задачи во всех сферах военно-профессиональной деятельности, обусловленных характером служебных обязанностей.

Современная эпоха предъявляет к человеку новые, более высокие образовательные и профессиональные требования. При этом речь идет не только об усвоении значительного объема информации и повышении уровня предметной обученности курсантов военных учебных заведений, но и формировании ценностных ориентаций гуманистического порядка, развитии профессионального продуктивно-творческого мышления.

Задача технологизации педагогической деятельности, будучи сложной само по себе в силу известной субъект-субъективной природы педагогического процесса, многократно усложняется, когда речь идет о развитии личностной функции обучающихся.

Поворот образования к личности, вызванный глобальными процессами гуманизации и демократизации социума, кризи-

сами в сфере экологии и социализации личности, сделало актуальным исследование содержания образования в личностно ориентированных образовательных системах [9. С. 63].

Большая группа исследователей работает над технологиями создания личностно развивающих ситуаций в образовательном процессе (С. В. Белова, А. Ю. Борисенко, В. М. Добряков, Л. А. Миловановa, Е. М. Сафокова, Н. Б. Скорблина, А. Л. Полякова, Е. А. Лактюшина, Н. В. Ходяков и др.)

Так, например, Якиманская И.С.[13] уделяет внимание субъективному опыту жизнедеятельности. И соответственно, субъективность личности проявляется в избирательности к познанию мира (содержанию, виду, форме его представления), устойчивости этой избирательности, способах проработки учебного материала, эмоционально-личностном отношении к объектам познания (материальным и идеальным).

Шиянов Е. Н., Котова И. Б. подчеркивают, что проблема соответствия обучения и развития была и остается одной из стержневых проблем педагогики [12. С. 20].

Авторы выделяют следующие задачи личностноразвивающего обучения:

- мировоззренческая ориентация личности в понимании смысла жизни, своей уникальности и ценности;

- оказание помощи в построении личных концепций, отражающих перспективы и пределы развития личности;

- приобщение к системе культурных ценностей;

- развитие интеллектуально-правовой свободы личности, саморегуляции поведения;

- возрождение традиций российской культуры, чувства патриотизма в единстве этнических и общечеловеческих ценностей, воспитания уважения к законам страны и гражданским правам личности, стремление к сохранению и развитию престижа, славы и богатства Отечества;

- формирование жизненных планов по реализации личностных и социальных перспектив [12. С. 58].

Личностно-ориентированное образование рассматривает механизмы личностного существования человека – рефлексию, смыслотворчество, избирательность, ответственность, автономность и др. – как самоцель образования, достижению которой, в конечном счете, подчинены его содержательные и процессуальные компоненты. Эффективность усвоения при этом собственно предметного содержания возрастает благодаря тому, что это содержание обретает теперь косвенно новый – личностный смысл, выступает как содержание и среда становления личностного опыта индивида [9. С. 6-7]. Методологическое обеспечение личностно ориентированного образования, заключается в следующем:

1. Экспертиза концептуальных и эмпирических средств педагогического познания проблем образования на предмет их адекватности основаниям личностно ориентированной педагогической деятельности, проверке того, насколько модели образования соответствуют критериям личностной ориентации.

2. Методологическое опережение в педагогическом исследовании призвано заложить основания нового аппарата педагогического мышления: его целях, критериях, понятийной структуре.

3. Обоснование новых методов исследования системы целостных образовательных проектов, обеспечивающих развитие личности [6. С. 10-11].

Личностное развитие человека выступает как своеобразное уравновешивание двух начал – императива и свободы. Императив прежде всего общечеловеческие нормы морали, тогда как свобода выражается в собственных притязаниях личности на достижение.

Конструируя пространство развития личности, педагог также определяет свое

место и свое поведение в этом пространстве, поскольку работая с другой личностью, он, безусловно, будет работать и с самим собой. Этот процесс будет протекать как взаимная реализация (сореализация), как взаимораспределенное действие. Эта содеятельность, отмечает В. В. Сериков, будет обладать эмоционально-смысловой общностью для обоих субъектов при различии операционального состава действий и выполняемых при этом функций. Эмоционально-смысловое обозначение действий и предметов сферы общения выступает здесь как своеобразный механизм становления интимного мира обучающихся [9. С. 15].

Емельянова И. Н. подчеркивает, что педагогическое воздействие на личность опосредовано целенаправленной и последовательной реконструкцией того пространственно-временного континуума, в котором личность реализует самого себя. Эта жизненная ситуация согласно собственным законам развития личности характеризуется неопределенностью, открытостью, имманентностью. Создавая их педагог варьирует мерой свободы и необходимости, возможностью выбора и интересом, обыденном и логически-системном восприятии ситуации, свободой мнения и инстинктом безопасности [3].

Основной процессуальной характеристикой личностно ориентированного образования является учебная ситуация, которая актуализирует, делает востребованными личностные функции обучаемых. Как отмечает В. В. Сериков, используются три базовые технологии: представление элементов содержания образования в виде разноуровневых личностно-ориентированных задач («технология задачного подхода»),; усвоения содержания в условиях диалога как особой дидактико-коммуникативной среды, обеспечивающей субъективно-смысловое общение, рефлексию, самореализацию личности («технология учебного диалога»); имитация социально-ролевых и пространственно-временных условий, обеспечивающих реализацию личностных функций в условиях внутренней конфликтности, коллизийности, состязания («технология имитационных игр») [9. С. 31].

Решению задач по обеспечению эффективной учебной деятельности курсантов занимались А. В. Барабанщиков, В. Барвиненко, В. В. Богуславская, С. Ф. Кавун, Л. Ф.Железняк, В. П. Иванов, В. И. Постоев, Узун Л. С. и другие.

Применительно к обучению курсантов, исследователи отмечают, что закономерностью обучения курсантов является моделирование (воссоздание) деятельности обучающихся и обучаемых в соответствии с требованиями современного боя. Виды, формы, способы такого моделирования зависят от специфики выполнения служебно-боевых задач, уровня подготовленности. На занятиях, учениях, полевых выходах, полигонной практики необходимо создавать интеллектуальное, моральное, психологическое и физическое напряжение, соответствующее боевому, максимально приближать обстановку обучения к служебно-боевым условиям, не допускать послабления и вредных упрощений, преодолевать у курсантов и педагогов чувства условности [10].

В основу воспитания курсантов положены формирования у них верности Отечеству и воинскому долгу, высоких боевых и морально-психологических и командирских качеств, всесторонняя подготовка к самостоятельной и профессиональной деятельности [4].

Линев Ю. подчеркивает, что М. И. Драгомировым была создана цельная и стройная система воинского обучения и воспитания, господствовавшая в русской армии на протяжении десятилетий и по праву названная его именем. Она имела свою логику и состояла из следующих положений:

1. Человек – важнейший военный элемент.

2. Нравственная энергия – необходимое

свойство воина.

Видный военный учитель не без основания полагал, что сила человека в бою зависит не столько от оружия, которым он владеет, сколько от убеждения в собственной непобедимости.

3. Цель занятий с воинами – подготовить его для боя.

4. Воспитывать и обучать воина следует сообразуясь с его человеческими свойствами [5. С. 50].

М. И. Драгомиров в своих работах сформулировал и обосновал ряд принципов обучения:

- что бесполезно на войне, то вредно вводить в мирное обучение. «…Человек – раб привычки, значит надо обратить в привычку то, чем солдат занимается на войне. Усвоить привычку можно лишь одним путем – продолжительной и настойчивой практикой».

- развивать внимание людей в военном направлении: внимание может быть «…только результатом понимания: быть внимательным к тому, что не понимаешь, невозможно». Соответственно, растущий интерес к учебе должен основываться на личной заинтересованности курсанта.

- переходить от анализа к синтезу. «В нынешних условиях сохранения сроков службы, – писал М. И. Драгомиров, – успех возможен только при условии строгой иерархизации занятий, четкого распределения времени и рациональной методики обучения».

- обучать доступно. Не умаляя значения устного объяснения, на первое место он ставил показ, упражнения и практические работы.

Драгомиров М. И. считал, что учебный материал должен излагаться простым и понятным языком, сопровождаясь, по возможности, практическими примерами. «Не рассказывайте, что нужно делать, а показывайте как делать, и один подобный показ будет стоить вам объяснений» [5].

М. И. Драгомиров обстоятельно разбирал вопросы методики проведения занятий. Он дал в этом отношении целый ряд конкретных указаний. К примеру, преподавание следует вести так, чтобы объяснив известное свойство, требовать из него выводов от самих обучаемых, так как только таким образом можно научить их мыслить самостоятельно. Руководитель при этом не должен оказывать давление своим авторитетом.

Педагог-новатор предъявлял самые высокие требования к обучающим, подчеркивая, что главное в руководителе – знание своего предмета в совершенстве, а также терпение, уважение к чужому мнению, умение работать малейшими проблесками оригинальной мысли, умение развивать и

Подготовка курсантов и курсантских коллективов сложный и многоплановый процесс, который обусловлен объективными процессами происходящими в обществе и воинском деле: научно-техническим и социальным прогрессом, совершенствованием боевой техники и оружия, развитием теории и практики военного дела [1].

Воспитание курсантов – процесс формирования мировоззрения, высоких морально-боевых качеств, выработка навыков и привычек дисциплинированного поведения. В процессе воспитания важно, прежде всего, выработать у курсантов качества защитника Отечества, высокий нравственный облик и активную жизненную позицию. Для того чтобы курсанты могли добросовестно выполнять свой воинский долг в мирные дни, их необходимо обучать воинскому делу, вооружить определенными военными знаниями, выработать систему специально направленных навыков и умений, иначе говоря, подготовить квалифицированных специалистов мастеров военного дела. Эти задачи решаются в процессе обучения.

А. В. Барабанщиков отмечает, что для совершенствования готовности курсантов к выполнению служебных обязанностей целесообразно:

- ставить курсантов в реальные условия службы офицера в войсках;

- увеличить темп деятельности, сокращать сроки для принятия решения и выполнения задачи;

- практиковать решение тактических задач при недостатке информации, активном противодействии противника, с наличием элементов риска и опасности;

- вводить в занятие непредвиденные препятствия и неожиданные усложнения;

- упражнять в сопоставлении и классификации отдельных целей своей деятельности по важности, сложности, срокам достижения;

- ставить задачи (в области воспитания, укрепления дисциплины, обеспечения боеготовности), требующие самостоятельного и творческого их решения;

- создавать ситуации, ведущие к частной неудаче и требующие в дальнейшем повышения активности;

- предусматривать постановку задач и создание ситуаций, требующих немедленного перехода к смелым, самостоятельным и организованным действиям;

- создавать обстановку, стимулирующую соревнование и выполнение функций командира;

- ставить задачи по руководству подразделением в различных видах боевых действий [7. С. 147-148].

Следовательно, педагог должен выступать здесь как посредник в личностном и профессиональном развитии курсанта.

Роль обучения в становлении образа профессионала и его мотивационной сферы видна в исследованиях Ф. Херцберга и В. Магуна. По результатам их исследований только к четвертому курсу обучения в структурах образа профессионала и его мотивационной сфере начинают преобладать компоненты, связанные со спецификой будущей профессиональной деятельности.

Как отмечает Е. И. Рогов: «…только сама профессиональная направленность еще не определяет деятельности студента, а затем и специалиста. Как было замечено, «профессионализм» в учебе и «профессионализм» в конкретной деятельности – вещи нередко прямо противоположные. Это связано с тем, что особенности проявления профессиональной направленности в течении жизни и деятельности индивида сталкиваются и детерминируются различными переменными и прежде всего социальным окружением личности» [8. С. 59].

Важно заметить, что при подготовке офицерских кадров образовательные и воспитательные процессы должны быть тщательно спланированы и реализовываться высококвалифицированными специалистами, а не сводится лишь к внешним формам обучения и образования. Поскольку иногда имеют место негативные черты в учебно-воспитательной ситуации, такие как: тоталитарность, моноидеологичность, формирование человека в качестве средства исполнения государственных планов, пан-коллективизм (безусловный примат коллективности над индивидуальностью), редуционизм (сведение сложного учебно-воспитательного процесса к более простым его составляющим: политическому или моральному просвещению, приобщение к нормам поведения), ориентация на внешние, а не ценностно-смысловой генезис сознания личности обучающихся), формализм в исполнении социальных и педагогических канонов (показные мероприятия, формально-статистические отчеты), обыденность, ритуальность массовой работы [2].

Таким образом, процесс профессиональной, личностно-развивающей, ценностно-образующей подготовки курсантов является сложным интеракционистским образованием, где происходит взаимовлияние педагога на курсанта и наоборот. Овладение личностно ориентированной педагогической деятельностью предполагает, что у педагога адекватным образом формируется и собственная ценностно-смысловая сфера личности.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Барабанщиков, А. В. и др. Основы военной психологии и педагогики. – М.: Просвещение, 1988. – 271 с.

2. Вроейнстийн, А. И. Оценка качества высшего образования. – М.: МНЭПУ, 2000. – 180 с.

3. Емельянова, И. Н. Педагогические возможности использования ситуации выбора в учебно-воспитательном процессе: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – Екатеринбург, 1994. – 16 с.

4. Жрамченко, А. Ф. Вопросы психологии в управлении войсками. – М.: Воениздат, 1973. – 196 с.

5. Линев, Ю. Обучение и воспитание воина: школа генерала М. И. Дорагомирова // Ориентир. – 1999. – № 1. – С. 50 –53.

6. Попков, В. А. Коржуев, А. В. Методология педагогического исследования и дидактика высшей школы. – М.: МГУ, 2000. – 184 с.

7. Психология и педагогика высшей военной школы / В. И. Варваров, В. И. Вдовюк, В. П. Давыдов и др. Под ред. А. В. Барабанщикова. – М.: Воениздат, 1989. – 366 с.

8. Рогов, Е. И. Личность в педагогической деятельности. – Ростов/на/Д.: Изд-во Рост. пед. ун-та, 1994. – 240 с.

9. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 199. – 272 с.

10. Социально-психологическая работа во внутренних войсках МВД России / под ред. С. Ф. Кавун. – М.: Изд-во жур. «На боевом посту», 2002. – 380 с.

11. Студент и его деятельность. /Под ред. Г.П. Давидюка и др. Мн.: Изд-во БГУ, 1978. – 160 с.

12. Шиянов, Е. Н., Котова, Н. Б. Развитие личности в обучении. – М.: Академия, 2000. – 288 с.

13. Якиманская, И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. – №2. – С. 31-42.

МОСКОВСКИЙ ИНСТИТУТ ЭКОНОМИКИ, МЕНЕДЖМЕНТА И ПРАВА

УДК 330.35.01
ББК 65.011
Экономика

экономика

МОДЕЛИ ОБЩЕСТВЕННОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

А. Ю. Егоров

В данной статье подробно рассматривается современные исследования по использованию в экономике понятия «человеческий капитал». Также представлены основные теоретические подходы к изучению экономического роста и раскрывается содержание пересмотра концепции современной теоретической экономической динамики.

Ключевые слова
Экономическая теория, экономические ресурсы, инвестиции, человеческий капитал, национальный рост

На сегодняшний день в экономической теории существует значительное многообразия различных теорий, раскрывающих особенности и механизмы экономического роста экономики. Большинство из них предполагают использования метода моделирования при выявлении закономерностей изменения макроэкономических показателей в процессе функционирования экономических систем.

Классическая экономическая теория при исследовании динамики макроэкономических показателей, характеризующих экономический рост. В основе данной модели лежат следующие допущения:

1. Экономические ресурсы используются полностью;

2. Экономические ресурсы полностью взаимозаменяемы.

В теории и на практике приходится встречаться с двухфакторными моделями, в которых фигурируют лишь труд и капитал. Рассмотрим сценарии построения двухфакторных моделей. В первом НТП не учитывается, во втором – учитывается. В первом сценарии накопление капитала (при отсутствии НТП) при неизменных затратах приведет к уменьшению конечного предельного продукта, т. е. будет иметь место снижение конечной продуктивности.

Во втором варианте труд и капитал более продуктивны. Больший доход может быть получен с теми же затратами труда и капитала. Инвестиции, влекущие за собой рост отдачи капитала, в теории и на практике отрицают закон – тенденцию нормы прибыли к понижению.

Инвестиции по-разному могут воздействовать на экономику производства. Одни обычно ведут к увеличению затрат

капитала и обеспечивают экономию трудовых затрат, другие – к сокращению относительных вложений капитала. Если первые называются трудосберегающими, то вторые – капиталосберегающими. В результате их реализации происходит повышение заработной платы относительно прибыли. Нетрудно увидеть возможность и нейтральных вариантов, как бы промежуточных между двумя указанными.

Исходя из современных исследований в области теории экономического роста, можно предположить ряд вариантов экономического роста в функции инвестиций. Среди них – инвестиции в условиях отсутствия НТП, инвестиции с использованием НТП, инвестиции в условиях, когда использование достижений НТР позволяет в больших, чем ранее, масштабах экономить одновременно живой и овеществленный труд. Возможны и другие варианты.

В бифуркационные моменты развития общества возникают периоды, когда ломаются принятые нормы поведения, наступает свобода нравов, расшатываются устаревшие устои и ограничения, растет хаос. Но затем приходит эпоха «нормального», более или менее плавного развития, в которую совершается отбор и закрепление оправдавших себя форм поведения. В результате устанавливается социальная организации, на новом уровне ограничивающая хаос определенным порядком [1; 250].

Рассматривая культуру как коллективный интеллект общества, можно описать ее развитие в виде движения информации по иерархии уровней, образующих пирамидальную структуру (такой подход основан на аналогии коллективного и индивидуального интеллекта) [2;185]. На каждом уровне происходит два типа процессов: 1) переработка информации по определенным правилам и 2) передача части информации на более высокий уровень в соответствии с критериями ее отбора, «спущенными» сверху.

Каждый уровень перерабатывает полученную с нижнего уровня информацию и отправляет ее часть, отобранную по критериям на верхний уровень.

В информационных процессах, развертывающихся в пределах одного уровня, последовательно обрабатываются малые порции информации. Для этих процессов характерны аналитичность, алгоритимичность, высокая точность. При передаче информации на более высокий уровень идет одновременное, параллельное оперирование ее большими блоками, которые «толчкообразно» отправляются «вверх». Эти процессы характеризуются синтетичностью, нежесткостью правил, меньшей точностью [1; 250].

Любое ограничение открытости системы приводит ее состояние противоречия с окружением. Элементы внутри системы стремятся снять эти ограничения, чтобы иметь стимул к развитию. В то же время, накопленный собственный потенциал данная система стремиться направить на собственное приращение. Но не отдав во вне, нельзя получить из вне. Противоречие этих взаимодействий само по себе и есть развитие системы. Механизм этих взаимодействий уже сегодня достаточно определены. Рыночные механизмы через закон спроса и предложений, законы конкурентной борьбы, переливы капитала образуют сеть обратных связей, которые делают систему в целом способной к адаптации, то есть к внутренней перестройке, реорганизации элементов в зависимости от воздействия на нее, например, спроса и предложения.

Результатом скачкообразного накопление человеческого капитала является технология, то есть научный продукт, обеспечивающий удовлетворения определенных потребностей индивидуума.

Таким образом, основным фактором экономического роста в теории человеческого капитала признается открытость экономической системы, то есть способность обмениваться информацией, способность

модернизироваться и преобразовываться под влиянием внешних и внутренних факторов.

К середине 90-х годов XX века сформировались несколько направлений, определяющих различные концепции эволюционного развития общества и экономики. С одной стороны, постиндустриальная доктрина, подчеркивающая, прежде всего центральную роль знания и ускоряющегося сдвига от производства материальных благ к производству информации, получила широкое признание, но при этом осталась скорее методологической основой для развития новых концепций, нежели теорией, пригодной для применения к описанию новых реалий. С другой стороны, по меньшей мере, две доктрины - теория информационного общества, с ее вниманием к технологическим аспектам, и концепция постмодернизма, акцентирующая внимание на становлении новой личности и ее месте в современном обществе, - подверглись достаточно резкой критике за присущую им односторонность и утратили ту привлекательность, которой обладали в 70-е и 80-е годы.

Перед современными исследователями, прежде всего, встает вопрос: почему в аппарате экономической теории появилось понятие «человеческий капитал», а традиционные представления о «труде» как товаре, который работник продает на рынке, оказались недостаточны? Для этого есть несколько хорошо известных оснований. Первое и главное основание связано с изменениями в практике жизнедеятельности капитала: начиная с некоторого этапа, значительная часть фирм столкнулась с тем, что применение ими человеческих ресурсов не исчерпывается проблемой приобретения на рынке и использования в производстве товара «рабочая сила» («труда»). Потребовались существенные инвестиции в развитие человеческих качеств работников, и, как следствие, возникла необходимость отображения этих расходов, измерения их эффективности.

Вторым основанием для широкого использования категории «человеческий капитал» стало заметное изменение качества и роли работника под влиянием генезиса постиндустриального общества. Существенно повысилось значение творческой деятельности, соответствующим образом изменились и человеческие качества. В таких условиях начали бурно расти объемы использования высококвалифицированной рабочей силы, воспроизводство которой требует крупных затрат на образование, здравоохранение и т.п. Перед капиталом встала проблема приобретения и использования в производстве не просто рабочей силы, а работника, цели, организация и результативность которого задаются из вне. Возникла новая задача – взаимодействия с субъектом творческой деятельности

Теория человеческого капитала – теория «развития городов» – обязана своим появлением Джейн Джейкобс. Долгое время ее идеи игнорировались академическими экономистами, но в последние пару десятилетий некоторые авторитетные специалисты занялись ими серьезно и попытались выработать эмпирические доказательства их ценности. Еще несколько десятилетий назад Джейкобс отметила способность городов привлекать творческих людей и, тем самым, способствовать экономическому росту [3;110]. Лауреат Нобелевской премии в области экономики Роберт Лукас рассматривает влияние на производительность со стороны концентрации человеческого капитала в качестве решающего фактора в экономическом росте регионов, называя это явление «экстернальностью Джейн Джейкобс». Основываясь на открытиях Джейкобс, Лукас утверждал, что большие города были бы экономически несостоятельны, если бы не их производительность, связанная с доступностью человеческого капитала:

Если ограничиваться обычным набором экономических сил, города должны были бы развалиться. В теории производства нет ничего такого, что могло бы сохранить целостность города. Говоря попростому, город – это набор производственных факторов – капитала, людей и земли, а земля всегда дешевле за городом.

Исследования национального роста находят прямые соответствия между успешными экономическими показателями и человеческим капиталом нации, выраженным в уровне образования. Проведя ряд исследований, экономист Гарвардского университета Эдвард Глэзер нашел значительные эмпирические доказательства того, что человеческий капитал является центральным фактором регионального развития.[4; 150]. Согласно Глэзеру, скопления человеческого капитала являются реальной причиной концентрации предприятий: фирмы собираются вместе, чтобы пожинать блага единых кадровых ресурсов – а не только, утверждает Глэзер, для того, чтобы воспользоваться взаимосвязанными сетями клиентов и поставщиков, как часто считается.

В работе Спенсера Глендона, показано, что рост городов в течение XX века в значительной мере сводится к уровню человеческого капитала, которым эти города располагали в начале века [5; 162]. Города с более образованным населением росли быстрее и более успешно привлекали новые таланты. Исследования Патрисии Бисон, подтверждают данную точку зрения. Она анализирует, каким образом инвестиции в определенные типы инфраструктуры отражались на росте городов и регионов, начиная с середины XIX века. Оказалось, что инвестиции в инфраструктуру высшего образования предсказывают дальнейший рост лучше, чем вложения в объекты физической инфраструктуры, вроде каналов, железных дорог или автомагистралей.

Также значительный вклад в развитие теории человеческого капитала внес Г. Беккер. Ему принадлежат ряд научных трудов, посвященных данной проблеме работа «Человеческий капитал: теоретический и эмпирический анализ (1964 г.) признана Шведской академией наук наиболее значительным вкладом в современную экономическую науку.

Беккер применил теорию человеческого капитала к проблеме неравенства доходов. Если конкретный индивид производит инвестиции в свое обучение, в дальнейшем это приводит к эволюции его возможностей относительно получения больших доходов. Он исследовал количественную связь между способностями и образованием, различал «человеческий капитал» вообще и специфический «человеческий капитал» компании. Интересно его утверждение, что большая мобильность молодых работников связана не с традиционными психологическими факторами, а с тем, что старые работники располагают меньшим временем, чтобы получить доход от перемещения, в то время как у молодых этого времени остается гораздо больше.

В процессе своих исследований ученый развил подход к человеческому капиталу в общую теорию, определяющую распределение трудового дохода.

Ученый рассматривал поведение индивидов в данной области как рациональное: индивид, прежде чем решать, продолжать образование или нет, взвешивает все выгоды и издержки. Как и любой предприниматель, индивид сопоставляет ожидаемую предельную норму отдачи от вложений в образование с доходностью альтернативных видов инвестирования. Выводы теории с учетом структуры заработной платы были сформулированы в так называемых функциях «заработная плата – человеческий капитал», которые отражают отношение между заработной платой и величиной человеческого капитала.

На основании статистических данных

Беккер подсчитал, что рентабельность вложений в человеческий капитал в части получения высшего образования составляет 10-15%.

Концепция человеческого капитала, предложенная Г. Беккером впоследствии получила мощный импульс в своем развитии в связи с разработкой Дж. Акерлофом теории ухудшающего рыночного отбора в результате ассиметричного распределения информации между экономическими субъектами. Так, было продемонстрировано, что величина человеческого капитала является рыночным сигналом для работодателя, который частично устраняет асимметричность распределения информации между ним и наемным работником, возникающую при трудоустройстве последнего и реализующуюся в виде проблемы «кота в мешке».

В отечественной экономической теории человеческий капитал определяется как «особый вид капиталовложений, совокупность затрат на развитие воспроизводственного потенциала человека, повышение качества и улучшение функционирования рабочей силы. В состав объектов человеческого капитала обычно включают знания образовательного и специального характера, навыки, накопленный опыт» [6; 275].

По мере развития постиндустриального «экономического» общества возникнет переходная форма классового деления, противоречивым образом объединяющая принципы, основанные как на отношениях собственности, так и на способностях к инновациям. Сформируется система, в рамках которой базой для социально-экономического развития, как общества, так и государства становятся интеллектуальный уровень человека и его способности. Принято считать, что мы живем сейчас в «информационной» экономике или «экономике знания». Однако более существенная истина заключается в том, что современная экономика приводится в действие человеческой креативностью. Креативность, – «способность создавать значимые новые формы» превратилась в основной источник конкурентного преимущества. Практически в любой области производства, от автомобилестроения до индустрии моды, пищевой промышленности и информационных технологий, побеждает в конечном итоге тот, кто обладает творческим потенциалом и знаниями.

Неоспоримым фактом является неотделимость категории «знания» от самого человека, поэтому «знания» должны рассматриваться как основной источник человеческого капитала. По нашему мнению данная категория интегрирует в себе такие компоненты как опыт и навыки работы, уровень интеллекта, таланты и способности человека. Сегодня основной ценностью знания становится возможность создания технологий производства продукции работ, услуг.

Уровень экономического развития компании или государства должен рассматриваться не с позиции имеющихся производственных возможностей (имеющихся технологии и материальных ресурсов) как это было во все времена, а с позиции возможностей создания потенциально новых технологий или модернизации старых.

Вот почему мы считаем, что человеческие знания становятся важнейшим экономическим ресурсом.

Величина человеческого капитала в течение жизни индивидуума изменяется не равномерно к 25-30 лет она достигает 100 %, в это период человек обладает наилучшей памятью, интеллектом и здоровьем, приобретает значительный опыт работы, в последующие десятилетия величина человеческого капитала имеет тенденцию к сокращению и к концу жизни достигает минимального значения. В свою очередь жизненный цикл технологий также неравномерен и неоднороден. На ранних этапах человеческой жизни, жизненные циклы технологий имеет большую продолжительность чем в ее конце, то есть

компании все меньше и меньше будут иметь времени для интенсивного использования «креативных» технологий и извлечения нормальной прибыли. Величина прибыли компаний от использования технологий по отношению ко времени также будет неравномерно распределяться, в конце жизни человека компании будут извлекать сверх прибыль только в начале жизненного цикла технологии.

Не менее любопытным представляется динамика жизненного цикла человеческого капитала для всего общества

Таким образом, в настоящее время первоочередной задачей экономического субъекта хозяйственной деятельности становится создание возможности аккумулировать и увеличить накопленные знания, материализовав их в технологии производства продукции, работ, услуг.

Вместе с тем механизм формирования и накопления человеческого капитала, планирование эффективности его отдачи, определения соотношений затрат на создание капитала и затрат на продукт, остаются практически неосвященными в современной литературе и науке и требует дополнительного исследования.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Кармин А. С. Культурология. 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Лань, 2003. – С. 249-251.

2. Маслов С. Ю. Асимметрия познавательных механизмов и ее следствия // Семиотика и информатика. – 1983. – Вып. 20.; Петров В. М. Знаковый статус, информативность и форма // Труды ВНИИТЭ. Эргономика. – 1984. – Вып. 27. – С. 180-190.

3. Беккер Г. Человеческий капитал (главы из книги). Воздействие на заработки инвестиций в человеческий капитал / Г. Беккер // США: экономика, политика, идеология. – 1993. – № 11. – С. 109-119.

4. Edward G1aeser. Are Cities Dying? // Journal of Economics Perspectives. – 1998. –№12. – С. 139-160.

5. Spencer G1endon. Urban Life Cyc1es // Cambridge; Harvard University; Department of Economics, unpublished working paper, November 1998. – С. 160-168.

6. Экономическая энциклопедия. – М., 1999. – С. 275.

К 55-ЛЕТИЮ ВИДНОГО РОССИЙСКОГО УЧЁНОГО-ИСТОРИКА ЮРИЯ АРСЕНОВИЧА РЕЕНТА

В августе 2010 года доктору исторических наук, профессору Академии права и управления Федеральной службы исполнения наказаний РФ Юрию Арсеновичу Реенту исполнилось 55 лет



Родился 5 августа 1955 г. в г. Рязани в семье рабочих. В 1972 г. завершил среднее образование и поступил в Волгоградский инженерно-строительный институт, который окончил в 1977 г. Успешно завершил возведение и сдал в эксплуатацию несколько промышленных и жилых объектов. Вскоре Юрий Арсенович был призван в ряды Советской Армии. Проходил службу в Украине, Чехословакии, Казахстане. Тогда он не мог и предположить, что «жизнь в погонах» станет его судьбой. В 1980 г. экстерном окончил Свердловское военно-политическое танко-артиллерийское училище, а через год продолжил службу в Управлении внутренних дел по Рязанской области. Работал старшим инспектором, заместителем начальника части.

В 1988 г. он поступил, а в 1992 г. окончил заочную аспирантуру при Рязанском государственном педагогическом институте. В 1993 г. защитил диссертацию на соискание ученой степени кандидата исторических наук по проблемам развития сельскохозяйственной кооперации в условиях нэпа. На преподавательской работе с февраля 1994 г. Освоил лекционные курсы «Отечественная история», «Логика», «Социология» «Этика», разработал авторские курсы «История органов внутренних дел», «История УИС России», «История государственного управления России».

С этого периода основным направлением научных исследований Ю.А. Реента становится разработка истории правоохранительных структур России. В 2002 г. на историческом факультете Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова успешно защитил диссертацию на соискание ученой степени доктора исторических наук по проблеме «Полицейская система Российской империи начала XX в.».

В научном арсенале Ю.А. Реента более 200 публикаций. Он принимает активное участие в работе научных форумов, под его общей редакцией выпущен ряд монографий и сборников. Юрий Арсенович является инициатором создания и главным редактором научно-публицистического альманаха «Гуманитарно-пенитенциарный вестник», членом редакционного совета «Российского научного журнала».

За время работы в вузе профессор кафедры философии и истории Ю.А. Реент зарекомендовал себя опытным педагогом, серьезным ученым. Пользуется в коллективе заслуженным авторитетом. За плодотворный труд неоднократно поощрялся правами вышестоящего начальства. Награжден 7 государственными (ведомственными) и 3 общественными медалями, а также 5 почетными знаками, в том числе – «За укрепление боевого содружества» (ЧССР).

СПИСОК НАУЧНЫХ И УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ТРУДОВ

профессора кафедры философии и истории Академии ФСИН России, доктора исторических наук, профессора Ю. А. Реента

Диссертации и авторефераты

1. Развитие сельскохозяйственной кооперации в общественно-политических условиях нэпа. 1921-1927 гг. (На материалах Владимирской, Калужской, Рязанской и Тульской губ.): Дис. ... канд. историч. наук. – Рязань: Рязанский гос. пед. ин-т. им. С.А. Есенина, Рязань.1993. – 232 л. –9 п. л.

2. Развитие сельскохозяйственной кооперации в общественно-политических условиях нэпа. 1921-1927 гг. (На мат. Владимирской, Калужской, Рязанской и Тульской губ.): Автореф. ... канд. историч. наук. – Рязань: РГПИ, 1993. – 22 с. – 1 п. л.

3. Полицейская система Российской Империи начала XX века (1900-1917 гг.): Дис. … д-ра истор. наук. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2002. – 521 л. – 22 п. л.

4. Полицейская система Российской Империи начала XX века (1900-1917 гг.): Автореф. дис. … д-ра истор. наук. – Рязань: АПУ Минюста РФ, 2002. – 48 с. – 2 п. л.

Учебники, монографии, учебные пособия, курсы лекций:

5. Кооперация и нэп: Учеб. пособие. – Рязань: Рязанский институт права и экономики (РИПЭ) МВД РФ, 1997. – 68 с. – 3,57 п. л.

6. Логика: Учеб. пособие к семинарским и практическим занятиям. - Рязань: РИПЭ МВД РФ, 1997. – 57 с. – 2,6 п. л. – (Совм. со Столяровым Ю.С.).

7. История России: Учебн. пособие. – Рязань: РИПЭ МВД РФ, 1997. – (В соавторстве). – С. 234-260. – 1,3 п. л.

8. Сельские охранно-полицейские структуры самодержавной России: Учеб. пособие. – Рязань: РИПЭ Минюста РФ, 2000. – 80 с. – 3,25 п. л.

9. Логика: Практикум для юридических вузов. – Рязань: Ряз. филиал Московского института МВД РФ, 2001. – 80 с. – 3,6 п. л. (2, 6 п.л.). – (Совм. со Столяровым Ю.С.).

10. Формальная логика: Краткий курс лекций для юридических вузов. - Рязань: РФ МИЭМП, 2001. – 156 с. – 10 п. л.

11. Общая и политическая полиция России (1900-1917 гг.): Монография. – Рязань: Узорочье, 2001. – 286 с. – 16,74 п.л.

12. Логика: Учебное пособие для юридических вузов. – Рязань: РФ МИЭМП, 2002. – 156 с. – 10 п. л.

13. История государственного управления в России: Учебные материалы. – Рязань: РФ АПУ РСВ ОВД и ВВ, 2004. – 85 с. – (3,8 п. л.).

14. Логика: Краткий курс лекций для юридических вузов. – 2-е изд., перераб. – Рязань: АПУ РСВ ОВД и ВВ, 2004. – 127 с. (9 п. л.).

15. История государственного управления в России: Учебные материалы. – Изд. 2-е, доп. и испр. – Рязань: Акад. ФСИН России, 2006. – 85 с. – (4 п. л.).

16. История России: Учебн. пособие для абитуриентов / Под ред. В. И. Соколова. – Рязань: Акад. ФСИН России, 2006. – 254 с. – В соавторстве: Главы XI и XIII. – С. 118-153. – (0,8 п. л.); С. 144-155. – (0,6 п. л.).

17. История уголовно-исполнительной системы и органов юстиции России: Курс лекций. – Рязань: Поверенный, 2006. – 192 с. – (12,1 п. л.).

18. Правоохранительные органы России: история уголовно-исполнительной системы: Учебное пособие. – Рязань: Поверенный, 2006. – 176 с. (11 п.л.).

19. История уголовно-исполнительной системы России: Учебник. – Рязань: Академия ФСИН РФ, 2006. – 274 с. – (21,9 п. л.).

20. История уголовно-исполнительной системы России (1879-2009 гг.): Монография. – М.: «Преступление и наказание», 2009. – 152 с. (10,6 п.л.).

21. Этапы большого пути / Под общ. ред. А.Я. Гришко. – Рязань, Академия ФСИН России, 2009. – 304 с. (В соавторстве).

Научные статьи, тезисы выступлений, учебно-методические пособия и другие труды

22. Рожденная Октябрем (К 70-летию советской милиции) // Блокнот агитатора (Рязань). – 1987. – № 20. – С. 15-16. [0,15 п. л.]

23. Кооперация: возрождение опыта // Ориентир (Рязань). – 1989. – № 24. – С. 13-15. [0,2 п. л.]; Там же. – 1990. – № 14. – С. 12-14. [0,2 п. л.]

24. Из истории кооперации Рязанской губернии // Ориентир (Рязань). – 1990. – № 16. – С. 10-11. [0,2 п. л.]

25. Кооперация: страничка истории // Трибуна (Калуга). – 1990. – № 1. – С. 21-23. [0,2 п. л.]

26. Из истории развития сельскохозяйственной кооперации в 1917-1925 гг. –Рязанский гос. пед. ин-т. им. С. А. Есенина. Рязань. Депонир. в ИНИОН АН СССР 18.01.1991. – № 4373. – 28 с. [1,15 п. л.]

27. Формальная логика в юридической практике: Учеб.-метод. материалы. – Рязань: Ряз. высшая школа МВД РФ, 1995. – 22 с. [1 п. л.]

28. Краткий словарь-справочник по формальной логике с методическими указаниями. – Рязань: РВШ МВД РФ, 1995. – 22 с. [1 п. л.]

29. Советская страна в период нэпа (1921- конец 20-х гг.) // История Отечества: Учеб.-метод. пособие для абитуриентов. – Рязань: Ряз. ин-тут права и экономики МВД РФ, 1996. – С. 113-122. [0,45 п. л.]

30. Так что же мы будем праздновать? (Размышления по поводу дня милиции) // Человек: преступление и наказание: Вестник РИПЭ МВД РФ (Рязань). – 1997. – № 1. – С. 36-38. [0,25 п. л.]

31. Понятие как форма логического мышления (в примерах из истории правоохранительных органов): Учеб.-метод. м-лы. – Рязань: РИПЭ МВД РФ, 1997.– 30 с. [1,4 п. л.]

32. Некоторые аспекты системного анализа военного учебного заведения как социальной организации // Роль подразделений института в повышении качества подготовки специалистов службы: Матер. XXVII науч.-метод. конф. – Рязань: Ряз. военный автомобильный институт МО РФ, 1997. – С. 121-123. [0,25 п. л.]

33. Социально-историчес-кий портрет общей городской полиции начала XX века. (По мат. полицейского управления г. Рязани) // Человек: преступление и наказание: Вестник РИПЭ МВД РФ(Рязань). – 1997. – № 2. – С. 43-45. [0,3 п. л.]

34. Институт городовых как элемент городской социальной среды начала XX века // Русский город: история, люди, культура: Сб. мат. межрегион. науч.-практ. конф.: Ч. 1. – Рязань: Ряз. гос. радиотехническая академия, 1997. – С. 26-28. [0,25 п. л.]

35. О соотношении федерального и регионального компонентов в преподавании курса «История органов внутренних дел России» // Региональный компонент в гуманитарном образовании: Тез. докл. межрегион. науч.-практ. конф. Рязань: Ряз. обл. институт раз- вития образования, 1997. – С. 126-128. [0,25 п. л.]

36. История органов внутренних дел. Метод. указания и планы семинаров для юрид. ф-та. Рязань: РИПЭ МВД РФ, 1998. – 17 с. [1 п. л.]

37. Основные черты организации полицейской службы России с древних времен до начала XX века: Лекция. – Рязань: РИПЭ МВД РФ, 1998. – 32 с. [1,5 п. л.]

38. Советская страна в период нэпа (1921-конец 20-х гг.). Глава XIII // История Оте-

чества: Учеб.-метод. пособие для абитуриентов. – Рязань: РИА «Слово», 1998. – С. 129 -137. [0,6 п. л.]

39. Следуя духу преобразований // Человек: преступление и наказание: Вестник РИПЭ МВД РФ (Рязань). – 1998. – № 1. – С. 18-22. [0,4 п. л.]

40. Характер полицейских реформ на рубеже XIX-XX веков // Человек: преступление и наказание: Вестник РИПЭ МВД РФ. – Рязань, 1998. – № 3. – С. 7-12.[0,5 п. л.]

41. Пенитенциарная система и полиция буржуазно-монар-хической России: Лекция. – Рязань: РИПЭ МВД РФ, 1998. – 32 с. [1,3 п. л.]

42. Забытый юбилей: Статья Человек: преступление и наказание: Вестник РИПЭ МВД РФ (Рязань). – 1999. – № 1. – С. 3-6. [0,35 п. л.]

43. Исполнение наказаний в буржуазно-монархической России // Преступление и наказание (М.: Объед. ред. МВД РФ). – 1999. – № 2. – С. 42-45. [0,4 п. л.]

44. Становление и особенности формирования карательных органов Советской России: Лекция. – Рязань: РИПЭ МВД РФ, 1999. – 31 с. [1,3 п. л.]

45. О некоторых предложениях по реорганизации учебного курса «История органов внутренних дел» в связи с переводом вуза в систему Минюста РФ // Актуальные проблемы успеваемости обучаемых и пути их решения: Материалы выступлений участников XXXП учеб.-метод. сборов. – Рязань: РИПЭ Минюста РФ, 1999. – С. 129-131.[0,25 п. л.]

46. Характер деятельности органов поддержания правопорядка и исполнения наказаний с конца 20-х до начала 40-х годов: Лекция. – Рязань: РИПЭ Минюста РФ, 1999. – 33 с. [1,4 п. л.]

47. О некоторых аспектах совершенствования преподавания исторических дисциплин при подготовке специалистов для правоохранительных структур России // Актуальные проблемы подготовки специалистов для уголовно-исполнительной системы Минюста РФ: Матер. XXXIII учеб.-метод. сборов. 14-16.10.1999 г. Рязань: РИПЭ Минюста, 1999. – С. 130-132. [0,2 п. л.]

48. Характер деятельности органов поддержания правопорядка и исполнения наказаний в годы Великой Отечественной войны и в послевоенный период: Лекция. – Рязань: РИПЭ Минюста РФ, 2000. – 30 с. [1,4 п. л.]

49. Становление института уголовного сыска в Российской Империи // Вопросы экономики, права и педагогики. – Рязань: Ряз. филиал Московского института экономики, менеджмента и права, 2000. – С. 88-97. [0,5 п. л.]

50. Пора зрелости: итоги и перспективы развития Internet. – 2000. – gw.rile.ryazan. ru. [0,3 п. л.]

51. Первые учебные заведения правоохранительной системы на Рязанской земле // Рязанский институт права и экономики Минюста России: история и современность. – Рязань: РИПЭ Минюста РФ, 2000. – С. 3-27. [1,25 п. л.]

52. Подготовка кадров для дальнего зарубежья // Рязанский институт права и экономики Минюста России: история и современность Рязань: РИПЭ Минюста РФ, 2000. –С. 72-79. [0,5 п. л.]

53. Руководители учебного заведения. (Приложение) // Рязанский институт права и экономики Минюста России: история и современность. – Рязань: РИПЭ Минюста РФ, 2000. – С. 171-199. [1 п. л.]

54. Уездная полицейская стража Российской империи // История органов внутренних дел России: Сб. науч. тр. – Вып. 1. – М.: Всероссийский науч.-иссл. институт МВД РФ, 1999. – С. 60-74. [1 п. л.]

55. Взаимоотношения полицейских структур с военным ведомством царской России в начале XX века // История органов внутренних дел России: Сб. науч. тр. – Вып. 2. – М.: ВНИИ МВД РФ, 1999. – С. 55-60. [0,5 п. л.]

56. Основные направления реформы российской полиции на рубеже XIX-XX вв. // История органов внутренних дел России: Сб. науч. тр. – Вып. 3. – М.: ВНИИ МВД РФ, 2000. – С. 17-25. [0,6 п. л.]

57. Ретроспективный взгляд на смертную казнь как высшую меру уголовного наказания // Человек: преступление и наказание: Вестник РИПЭ Минюста РФ (Рязань). – 2000. – № 2. – С. 27-28. [0,25 п. л.]

58. А тучи над Россией сгущались… // Милиция (М.: Объед. ред. МВД РФ). – 2000. – № 11. – С. 51-53. [0,6 п. л.]

59. Особенности формирования штатов российской городской полиции в начале XX в. // История органов внутренних дел России: Сб. науч. тр. – Вып. 4. – М.: ВНИИ МВД РФ, 2001. – С. 24-33. [0,7 п. л.]

60. Агентурное обеспечение деятельности охранных отделений на рубеже XIX-XX веков // Взгляд в историю: Сб. науч. тр. по истории России. – Рязань: RATL ltd., 2001. – С. 57-71. [1,1 п. л.]

61. Логика: Учеб.-метод. пособие к семинарским и практическим занятиям для курсантов юридического и психологического факультетов. – Рязань: Академия права и управления Минюста РФ, 2001. – 59 с.– Совм. со Столяровым Ю. С.[2, 7 п. л.] (1,6 п. л.)

62. У истоков создания органов охраны правопорядка на железнодорожном транспорте // Транспортное право (М.: ИГ Юрист). – 2001. – № 1. – С. 43-47. [0,8 п. л.]

63. Организационно-кадровые особенности деятельности Рязанской городской полиции начала XX века // Материалы и исследования по рязанскому краеведению: В 2 т.: Сб. науч. работ. – Т. 2. – Рязань: РОИРО, 2001. – С. 152-160. [0,6 п. л.]

64. Особенности формирования штатов российской городской полиции // История государства и права (М.). – 2001. – № 3. – С. 18-21. [0,65 п. л.]

65. Уголовно-исполнительная система в структуре Министерства внутренних дел России (хронология развития) // Министерство внутренних дел: страницы истории. 1802-2002. – СПб.: Фонд «Университет», 2001. – С. 575-585. – Совм. с А. Ф. Маруковым. [0,7 п. л.] (0,35 п.л.)

66. Проблемы преподавания историч. дисциплин в учебных заведениях правоохранительной системы России // Актуальные проблемы повышения качества подготовки кадров для правоохранит. органов и их влияние на совершенствование правоприменительной деятельности: Мат. науч.-практ. конф. – Самара: Сам. юрид. ин-т Минюста РФ, 2001. – С. 136-138. [0,2 п. л.]

67. Полиция Российской Империи начала XX века как государственный социальный институт // Научные труды Российской академии юридических наук: В 2 т. – Т. 1. – М.: ИГ Юрист, 2001. – С. 101-109. [0,65 п. л.]

68. Из истории формирования системы исправительно-трудовых учреждений в довоенном СССР // Вопросы теории и практики управления в условиях реформирования УИС: Сб. науч. тр. – Рязань: АПУ Минюста РФ, 2001. – С. 156-169. [0,75 п. л.]

69. И защитники, и охранники… // Час России: Всерос. лит.-худож. и публицист. жур-

нал (М.: Союз писателей России; Рязань: ИД «Наше время»). – 2001. – № 3(5). – С. 150-163. [1,2 п. л.]

70. А превыше всего честь и закон… // Человек: преступление и наказание: Вестник АПУ Минюста РФ (Рязань). – 2001. – № 3. – С. 3-5. [0,3 п. л.]

71. Научная жизнь: С успешным началом! // Человек: преступление и наказание: Вестник АПУ Минюста РФ (Рязань). – 2001. – № 3. – С. 23-24. [0,3 п. л.]

72. Дела следует править, взирая на Закон, а не на лица… // История государства и права (М.). – 2001. – № 5. – С. 15-16. [0,35 п. л.]

73. Взаимоотношения полиции и общества в Российской Империи начала XX века // Проблемы деятельности правоохранительных органов и государственной противопожарной службы. – Иркутск: Восточно-Сибирский институт МВД РФ, 2001. – С. 301-302. [0,2 п. л.]

74. Основные тенденции преобразования полиции буржуазно-самодержавной России: взгляд из XXI века // Право России на рубеже тысячелетий: основные тенденции развития: Сб. тр. – Краснодар: Краснод. юрид. институт МВД РФ, 2001. – С. 44-53. [0,5 п. л.]

75. Организованная преступность и политический терроризм в России начала XX века // Карательная политика России на рубеже веков: Материалы всерос. межведомств. науч.-практ. конф. – Владимир: ВлЮИ Минюста РФ, 2002. – С. 162 - 164. [0,25 п. л.]

76. История правоохранительных органов: полицейские и тюремные структуры России. – Рязань: АПУ Минюста РФ, 2002. – 208 с. [12,1 п. л.]

77. Государство и революция: Россия во второй половине 1905 года // Вопросы экономики, права и педагогики: В 2 т. – Т. 2. – Рязань: РФ МИЭМП, 2002. – С. 55-61.[0,6 п. л.]

78. Функциональные направления деятельности городской полиции в период между двумя российскими буржуазными революциями // Вопросы экономики, права и педагогики: В 2 т. – Т. 2. – Рязань: РФ МИЭМП, 2002. – С. 48-55. [0,7 п. л.]

79. Взаимодействие Министерства юстиции с полицейской системой России в начале XX века // Роль органов юстиции в правовом государстве: Мат. Всероссийской науч.-практ. конф. – М.: Российская правовая академия, 2002. – С. 217-219. [0,3 п. л.]

80. Провинциальная полиция России на рубеже XIX – XX веков (на материалах Ряжского уездного полицейского управления Рязанской губернии) // Материалы и исследования по рязанскому краеведению. – Т. 3. – Рязань: РОИРО, 2002. – С. 130-134. [0,45 п. л.]

81. Будочник // МВД России. Энциклопедия. –М.: Объед. ред. МВД РФ; ОЛМА-ПРЕСС, 2002. – С. 54. [0,05 п. л.]

82. Жандармерия // МВД России. Энциклопедия. – М.: Объед. ред. МВД РФ; ОЛМА-ПРЕСС, 2002. – С. 188 – 189. [0,25 п. л.]

83. Квартальный надзиратель // МВД России. Энциклопедия. – М.: Объед. ред. МВД РФ; ОЛМА-ПРЕСС, 2002. – С. 225-226. [0,05 п. л.]

84. Классные чины // МВД России. Энциклопедия. – М.: Объед. ред. МВД РФ; ОЛМА-ПРЕСС, 2002. – С. 228 – 229. [0,25 п. л.]

85. Полицейский стражник // МВД России. Энциклопедия. – М.: Объед. ред. МВД РФ; ОЛМА-ПРЕСС, 2002. – С. 416. [0,06 п. л.]

86. Полицейский урядник // МВД России. Энциклопедия. – М.: Объед. ред. МВД РФ; ОЛМА-ПРЕСС, 2002. – С. 416 – 417. [0,08 п. л.]

87. Уездная полицейская стража // МВД России. Энциклопедия. – М.: Объед. ред.

МВД РФ; ОЛМА-ПРЕСС, 2002. – С. 517. [0,08 п. л.]

88. У истоков образования Министерства юстиции: Тезисы выступления. 200 лет Министерству юстиции России: Мат. науч.-практ. конф. – Рязань: АПУ Министерства юстиции РФ, 2002. [0,25 п. л.]

89. Жандармская полиция по охране железных дорог Российской Империи // История органов внутренних дел России: Сб. науч. тр.– Вып. 5. – М.: ВНИИ МВД РФ, 2002. – С. 86 – 98. [0,9 п. л.]

90. Секретные сотрудники и органы политического сыска России в начале XX века: Тезисы доклада. Проблемы теории и практики раскрытия и расследования преступлений на современном этапе: Сб. мат. науч.-практ. конф. – Краснодар: КрЮИ МВД РФ, 2002. – С. 41-51. [0,5 п. л.]

91. Уголовно-исполнительная система Министерства юстиции России. Сценарий фильма. – М.: ГУИН МЮ РФ; Рязань АПУ МЮ РФ, 2002. – В соавторстве. [Всего – 0,6 п.л., Реент – 0,15 п.л.]

92. Соотношение политической и общеуголовной составляющих в криминальной картине первой русской революции: Тезисы выступления // На пути к правовому государству: трудности и достижения: Мат. Всероссийской науч-практич. конф.: В 2 ч. – Ч. 2. Курск: Курский ГТУ, 2002. – С. 176-180. [0,25 п. л.]

93. Ряжское уездное полицейское управление // Ряжская энциклопедия. – Рязань: Поверенный, 2002. – С. 349-350. [0,2 п. л.]

94. У истоков образования Министерства юстиции // 200-летие Министерства юстиции России: История и пути развития органов и учреждений. – Рязань: АПУ Минюста РФ, 2002. – С. 35-39. [0,4 п. л.]

95. История уголовно-исполни-тельной системы и органов юстиции России: Учебно-методический комплекс. – Рязань: АПУ Минюста РФ, 2002. – 28 с. [1,3 п. л.]

96. Из опыта оперативно-розыскной деятельности в начале XX века: Тезисы выступления // Россия на рубеже тысячелетий: социально-эконом. и правовые проблемы: Мат. семинара молодых ученых. – Рязань: АПУ МЮ РФ, 2002. – С. 128-131. [0,5 п. л.]

97. История уголовно-исполни-тельной системы и органов юстиции России: Рабочая программа для курсантов юридического и психологического факультетов. – Рязань: АПУ Минюста РФ, 2002. – 25 с. [1,1 п. л.]

98. История уголовно-исполнительной системы и органов юстиции России: Рабочая программа для курсантов экономического факультета. – Рязань: АПУ Минюста РФ, 2002. – 24 с. [1,0 п. л.]

99. Социология: Программа и методические рекомендации. – Рязань: Рязанский филиал Академического правового университета при ИГП РАН, 2002. – 23 с.[1,0 п. л.]

100. Полиция Российской империи в преддверии Февральской революции 1917 года // Вестник Рязанского государственного педагоги-ческого университета им. С. А. Есенина. – 2003. – № 1(9). – С. 92-105. [1,1 п. л.]

101. Карательная система Советской России в довоенный период // Вопросы экономики, права и образования: Сб. научн. статей. – Рязань: РФ МИЭМП, 2003. – С . 1 9 0 - 195. [0,5 п. л.]

102. Учись, к истокам припадая, увидеть в прошлом будущего свет // Вопросы экономики, права и образования: Сб. научн. статей. – Рязань: РФ МИЭМП, 2004. – С. 225-229. [0,5 п. л.]

103. История УИС как важный элемент формирования общественного мнения: Те-

зисы выступления // История и современность правоохранительных органов России – Псков: Псковский юрид. ин-т МЮ РФ, 2003. – С. 19-23. [0,3 п. л.]

104. Культура взаимоотношений полиции и общества Российской империи // Преступление и наказание в пространстве культуры: теория, история, современность. – Самара: СЮИ МЮ РФ, 2003. – С. 191-206. [0,5 п. л.]

105. История уголовно-исполни-тельной системы и органов юстиции России: Учебно-методический комплекс. Рабочая программа для слушателей ф-та управления. – Рязань: АПУ МЮ РФ, 2004. –18 с. [0,8 п. л.]

106. История государственного управления России: Тематический план для слушателей факультета управления. – Рязань: АПУ МЮ РФ, 2004. – 24 с. [1 п. л.]

107. История государственного управления России: Рабочая программа для слушателей факультета управления. – Рязань: АПУ МЮ РФ, 2004. – 28 с. [1,3 п. л.]

108. История уголовно-исполнительной системы и органов юстиции России: Метод. рекомендации и планы семинаров для юрид. факультета. – Рязань: АПУ Минюста РФ, 2004. – 26 с. [1,25 п. л.]

109. Предисловие // Уголовно-исполнительная система России глазами гуманитариев: история и современность (К 125-летию образования ГТУ). – Рязань: АПУ Минюста РФ, 2004. – С. 3-9. [0,4 п. л.]

110. К вопросу об использовании общих мест лишения свободы во второй половине 20-х годов XX века (на материалах Кабардино-Балкарии) // Уголовно-исполнительная система России глазами гуманитариев: история и современность (К 125-летию образования ГТУ). – Рязань: АПУ Минюста РФ, 2004. – С. 43-54. [0,5 п. л.]

111. Знаменательные даты из истории уголовно-исполнительной системы // Уголовно-исполнительная система России глазами гуманитариев: история и современность (К 125-летию образования ГТУ): Приложение. – Рязань: АПУ Минюста РФ, 2004. – С. 134-144. [0,5 п. л.]

112. История государственного управления в России: Рабочая программа.– Рязань: АПУ МЮ РФ, 2004. – 48 с. [2,5 п.л.]

113. История государственного управления в России. Метод. рекоменд. и тематика контр. раб. – Рязань: АПУ МЮ РФ, 2004. – 36 с. [1,6 п.л.]

114. История уголовно-исполнительной системы и органов юстиции России: Метод. рекомендации и тематика контр. раб. для заочн. отд. псих. факультета. – Рязань: АПУ Минюста РФ, 2004. – 23 с. [1 п. л.]

115. История уголовно-исполнительной системы: Метод. рекомендации и тематика контр. раб. для ф-та управления. – Рязань: АПУ Минюста РФ, 2004. – 28 с. [1,25 п. л.]

116. История уголовно-исполнительной системы: Рабочая программа для факультета управления. – Рязань: АПУ Минюста РФ, 2004. – 26 с. [1,15 п. л.]

117. К читателю // Новая и новейшая история России: в оценках современников. – Рязань: АПУ РСВ ОВД и ВВ; РГПУ, 2004. – С. 5-6. [0,15 п. л.]

118. Охранно-полицейские структуры Российской империи, не входившие в состав Министерства внутренних дел: Статья Новая и новейшая история России: в оценках современников. – Рязань: АПУ РСВ ОВД и ВВ; РГПУ, 2004. – С. 88-100. [0,5 п. л.]

119. Вспомогательные подразделения Отдельного корпуса жандармов Российской империи: Доклад // Проблемы истории российских спецслужб. – Киров-Вятка: Вят-ГГУ, 2004. – С. 19-26. [0,8 п.л.]

120. Этапы большого пути (к 70-летию Академии права и управления Минюста России) // www.academjust.ryazantelecom.ru. 2004, 1 дек. – 15 с. [0,7 п. л.]

121. История государственного управления в России: Метод. рекомендации и планы семинарских занятий для ф-та управл. – Рязань: АПУ МЮ РФ, 2005. – 24 с. [1,1 п.л.]

122. Из опыта становления исправительно-трудовой системы РСФСР // Уголовно-исправительная система: Право, экономика, управление (М.). – 2004. – № 2. – С. 20-24. [0,5 п.л.]

123. Первые учебные заведения правоохранительной системы на Рязанской земле // Реформа уголовно-исполнительной системы России: состояние, проблемы, перспективы. – Рязань: АПУ ФСИН РФ, 2005. – С. 168-187. [0,9 п.л.]

124. Первое и единственное в своем роде… // Материалы и исследования по рязанскому краеведению. Сб. научных работ. – Ряз. обл. ин-т развит. и образования. – Т. 8. – Рязань: Политех, 2005. – С. 328-338. [1 п.л.]

125. О деятельности органов исполнения наказаний в годы Великой Отечественной войны // Человек: преступление и наказание (Рязань). – 2005. – № 1. – С. 5-10.[0,47 п.л.]

126. Некоторые проблемы взаимодействия полиции и общества в Российской империи // Россия на пути к правовому государству: диалектика становления: М-лы рег. науч.-пр. конф. – Рязань: АПУ ФСИН, 2005. – С. 40-47. [0,4 п.л.]

127. ГУЛАГ в условиях Великой Отечественной войны // Уголовно-исполнительная система: право, экономика, управление (М.). – 2006. – № 1.– С. 22-25. [0,5 п.л.]

128. А служба наша всегда потребна будет… (из истории полиции начала XX в.) // Обеспечение основных прав и свобод гражданина, их влияние на экономическое и политическое развитие общества: Сб. Трудов Акад права и упр СВ ОВД и ВВ. – Рязань: Таваксай, 2006. – С. 7-18. [0,6 п.л.]

129. О социально-правовом положении мест лишения свободы России в 90-е годы XX века: Тезисы доклада // Власть и общество в России: Традиции и современность (к 100-летию учреждения парламентаризма в России). – Рязань: Узорочье, 2006. – 298 с. – С. 45-49. [0,3 п.л.]

130. Реформа уголовно-исполнительной системы России: Учеб. пособие. – Рязань: Академия ФСИН РФ, 2007. – 57 с. [2,2 п.л.]

131. Система исправительно-трудовых учреждений в довоенном СССР // Гуманитарно-пенитенциарный вестник: Альманах. – Вып. 1. – Рязань: Поверенный, 2006. – С. 18-33.136. История уголовно-исполнительной системы России: Уч.-метод. комплекс для ф-та управления. – Рязань: Академия ФСИН РФ, 2007. – 65 с. [2,5 п.л.]

132. Реформа карательной системы России XVI – XVII столетий // Временного правительства: Тезисы выступления // Научное наследие академика Ю. М. Черномордика: характеристика. – Рязань: Академия ФСИН РФ, 2007. – 65 с. [2,5 п.л.]

133. Социально-правовая реформация системы наказаний в России в конце XX в.: Тезисы докладов // Актуальные проблемы уголовно-исполнительного права: Матер. межрегион. научно-практ. конф. – Рязань: Академия ФСИН РФ, 2007. – 23 с. [1,1 п.л.]

134. История уголовно-исполнительной системы и органов юстиции России: Учебно-программный курс. – Рязань: Академия ФСИН РФ, 2007. – 98 с. [3,8 п.л.]

135. Криминальная составляющая первой русской революции и карательная направленность деятельности государственного аппарата: Тезисы статьи //Актуальные вопро-

СПИСОК НАУЧНЫХ И УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ТРУДОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ ЗА 2007-2010 гг.

2007 г.

2008 г.

2009 г.

2010 г.

Рязань: Академия ФСИН РФ, 2007. – 23 с. [1,1 п. л.]

141. История уголовно-исполнительной системы и органов юстиции России: Учебн. программа для курсантов и слушателей по специальности «Юриспруденция». – Рязань: Академия ФСИН РФ, 2007. – 24 с. [1,15 п. л.]

142. История уголовно-исполнительной системы и органов юстиции России: Учебн. программа для курсантов и слушателей по специальности «Психология». – Рязань: Академия ФСИН РФ, 2007. – 26 с. [1,25 п. л.]

143. История уголовно-исполнительной системы и органов юстиции России: Учебн. программа для курсантов и слушателей по специальности «Социальная работа». – Рязань: Академия ФСИН РФ, 2007. – 26 с. [1,25 п. л.]

144 . Февральская революция 1917 года: предзнаменования и причины // Революция в России: история и современность. – Рязань: Академия права и управления, 2007. – С. 13-21. [0,5 п. л.]

145. Тюремная система России: так сколько ей лет? // Гуманитарно-пенитенциарный вестник: Альманах / Под ред. Ю.А. Реента. – Вып. 2. – Рязань: Академия ФСИН России, 2007. – С. 5-16. [0,5 п. л.]

146. Карательная направленность государственного аппарата Российской империи в годы первой русской революции // Гуманитарно-пенитенциарный вестник: Альманах. – Вып. 2. – Рязань: Академия ФСИН России, 2007. – С. 24-41. [0,75 п. л.]

147. Информация // Гуманитарно-пенитенциарный вестник: Альманах. – Вып. 2. – Рязань: Академия ФСИН России, 2007. – С. 192-203. [0,5 п. л.]

148. К вопросу об образовании тюремной системы России (в порядке научной дискуссии) // Человек: преступление и наказание. – 2007. – № 1. – С. 36-40. [0,5 п.л.]

149. Система власти Российской империи в условиях просвещенного абсолютизма XVIII века: Фондовая лекция. Рязань: Академия ФСИН России, 2006. – 16 с. [0,8 п. л.]

150. Место и роль полицейских структур России в периоды социальной нестабильности (к 100-летию завершения первой русской революции) // Вестник Академии права и управления (М.). – 2007. – № 7. – С. 147-155. [1 п. л.]

151. Становление исправительно-трудовой системы РСФСР // История отечественной уголовно-исполнительной системы: Сб. ст. – Псков: Псковский юрид. ин-т ФСИН России, 2007. – С. 213-221. [0,6 п. л.]

152. О некоторых забытых страницах истории Великой Отечественной войны // Матер. Международн. науч.-практ. конф, посвящ 65-летию битвы под Москвой, освобождения г. Михайлова…: Сб. ст. – Рязань: Ряз. обл. типография, 2007. – С. 274-282. [0,5 п. л.]

153. Полиция Украины в составе полицейской системы Российской империи начала XX века // Проблеми історії України XIX – початку XX ст. – Київ, Інститут історії України, 2007. – Вип. XIII. – С. 137-149. [1 п.л.]

154. Из опыта пенитенциарной реформы Министерства юстиции в условиях общественно-политической нестабильности (к 90-летию Февральской революции) // Вторые Всероссийские Державинские чтения: В 8 кн. – Кн. 4: Проблемы уголовного права и процесса / Н.Г. Иванов. – М.: РПА МЮ РФ, 2007. – С. 240-243. [0,3 п.л.]

155. К проблеме реформирования отечественной уголовно-исполнительной системы // Актуальные проблемы государства, права и управления на современном этапе развития российского общества: Матер. межвуз. науч.-практ конф. 20.11.07 г. – М.: АПУ РСВ ОВД и ВВ, 2007. – С. 45-49. [0, 3 п. л.]

2008 г.

156. Пришло время вспомнить… // Преступление и наказание. – 2008. – № 1. – С. 52-

56. [0,8 п.л.]

157. «А буде кто не бояся Бога, и не опасаясь государьской опалы…» // Преступление и наказание. – 2008. – № 2. – С. 48-52. [0,8 п.л.]

158. Политические партии и Министерство внутренних дел России в начале XX века // Российский научный журнал. – 2008. – № 1(2). – С. 87-102. [1,35 п. л.]

159. «…Приведение в действие тюремного преобразования на основании главных государственных начал» // Преступление и наказание. – 2008. – № 3. – С. 48-52. [0,8 п. л.]

160. Пенитенциарная система России: актуальные реформы в неклассическом обществе // Неклассическое общество: векторы развития. – Владимир: ВлЮИ ФСИН России, 2008. – С. 284-287. [0,3 п. л.]

161. Молодежь, тюрьма и общество России в начале XXI века // Власть и общество в России: традиции и современность (к 35-летию кафедры философии и истории): Матер. IV Всероссийской научной конф. 12-13.04.2008 г.: В 2 т. – Т. 2. – Рязань: Академия ФСИН России, 2008. – С. 311-314. [0,25 п. л.]

162. «Из всех видов службы самой тяжелой и утомительной является сопровождение и охрана арестантов» // Преступление и наказание. – 2008. – № 4. – С. 50-54. [0,8 п. л.]

163. Российская пенитенциарная система начала XX века // Преступление и наказание. – 2008. – № 5. – С. 52-56. [0,8 п. л.]

164. Ничто не должно быть забыто // Гуманитарно-пенитенциарный вестник. – Вып. 3. – Рязань: АПУ России, 2008. – С. 5-13. [0,6 п. л.]

165. Карательная направленность государственного аппарата Российской империи в годы первой русской революции: Часть 2 // Гуманитарно-пенитенциарный вестник. – Вып. 3. – Рязань: АПУ России, 2008. – С. 28-48. [1 п. л.]

166. Мариинский централ // Гуманитарно-пенитенциарный вестник. – Вып. 3. – Рязань: АПУ России, 2008. – С. 158-162. [0,3 п. л.]

167. «И грянул тревожный 17-й год (или о некоторых последствиях двух революций)» // Преступление и наказание. – 2008. – № 6. – С. 50-54. [0,8 п. л.]

168. Проблемы пенитенциарной политики современной России в связи с ростом молодежной преступности // Молодежь и формирование гражданского общества в России. – Волгоград: ПринтТерра, 2007. – С. 335-337. [0,3 п. л.]

169. «Мы наш, мы новый мир построим!» // Преступление и наказание. – 2008. – № 7. – С. 50-54. [0,8 п. л.]

170. «И наступила длинная ночь…» // Преступление и наказание. – 2008. – № 8. – С. 46-49. [0,8 п. л.]

171. Пенитенциарная система России: актуальные реформы // Актуальные проблемы уголовно-исполнительного права и исполнения наказаний. – Рязань: Академия ФСИН России, 2008. – С. 17-21. [0,35 п. л., в соавторстве с Я.Ю. Реентом. Авторский вклад – 0,2 п. л.]

172. Они исполняли свой долг // Преступление и наказание. – 2008. – № 9. – С. 46-49. [0,8 п. л.]

173. «Да здравствует солнце, да скроется тьма…»: Тюремно-лагерная система СССР в послевоенный период // Преступление и наказание. – 2008. – № 10. – С. 46-50.[0,85 п. л.]

174. Особенности взаимодействия российского государства, полиции и общества в начале XX века // Органы внутренних дел и общество в России: проблемы взаимодействия в прошлом и настоящем. – Рязань: Ряз. филиал Московского университета МВД России, 2008. – С. 160-164. [0,25 п. л.]

175. «Отречемся от темного прошлого» // Преступление и наказание. – 2008. – №

11. – С. 42-45. [0,8 п. л.]

177. Быть достойным // Ведомости уголовно-исполнительной системы. – 2008. – № 12. – С. 29-30. [0,25 п.л.]

178. История уголовно-исполнительной системы: Методические рекомендации для слушателей заочной формы обучения по специальности «ГМУ). – Рязань: АПУ ФСИН России, 2008. – 19 с. [1 п. л.]

179. Пусть ветер перемен приносит нам удачу // Преступление и наказание. – 2008. – № 11. – С. 38-42. [0,85 п. л.]

180. Есть всюду свет, везде есть жизнь // Преступление и наказание. – 2008. – № 12. – С. 42-46. [0,85 п. л.]

182. История уголовно-исполнительной системы: Методические рекомендации для слушателей заочной формы обучения по специальности «ГМУ». – Рязань: Академия ФСИН России, 2008. – 19 с. [1 п. л.]

2009 г.

183. К столетию становления в России института уголовного сыска // V Татищевские чтения: актуальные проблемы науки и практики: матер. науч.-практ. конф. – Ч. 1. – Тольятти: Волжский ун-т им. В.Н. Татищева, 2008. – С. 218-226. [0,5 п.л.]

184. Пусть ветер перемен приносит нам удачу // Преступление и наказание. – 2009. – № 1. – С. 38-42. [0,85 п. л.]

185. Это наша история, или вместо предисловия // Гуманитарно-пенитенциарный вестник. (Спецвыпуск, посвященный 130-летию УИС России). – Вып. 4. – Рязань: Академия ФСИН России, 2009. – С. 3-6. [0,25 п.л.]

186. Места лишения свободы как элемент правоохранительной системы: структурная ломка в период заката советской империи // Гуманитарно-пенитенциарный вестник. (Спецвыпуск, посвященный 130-летию УИС России). – Вып. 4. – Рязань: Академия ФСИН России, 2009. – С. 160-165 [0,35 п.л.]

187. Становление исправительно-трудовой системы Советской России в 20-е годы XX века // Человек: преступление и наказание. – 2009. – № 2 (65). – Рязань: Академия ФСИН России. – С. 35-41. (0,85 п.л.). [В соавт. с А.В. Жигалевым. Авторск. вклад - 0,5 п. л.]

188. К 130-летию образования Главного тюремного управления России // http://academjust.ryazantelecom.ru./article/130.shtme: Интернет-ресурс Академии ФСИН России. от 12 марта 2009. [0,35 п.л., авторское участи – 0,25 п.л.]

189. О некоторых методологических особенностях подготовки управленческих кадров для УИС // Роль образовательных учреждений ФСИН России в обеспечении эффективного функционирования УИС: Мат-лы междунар. науч.-практ. конф. – Владимир: ВлЮИ ФСИН России, 2009. – С. 102-105. [0,3 п. л.]

190. Академия ФСИН России: страницы прошлого и настоящего // История уголовно-исполнительной системы России (к 130-летию образования УИС): Сб. научн. статей. – М.: НИИ ФСИН России, 2009. – С. 158-164. [0,6 п. л.]

191. Участие личного состава вуза в проведении государственных заданий и миротворческих операций // Этапы большого пути: К 75-летию Академии ФСИН России. – Рязань: Академия ФСИН России, 2009. – С. 47-61. [0,9 п.л.]

192. Становление первых учебных заведений правоохранительной системы в Рязанской губернии // Этапы большого пути: К 75-летию Академии ФСИН России. – Рязань: Академия ФСИН России, 2009. – С. 5-13. [0,9 п.л.]

193. Подготовка кадров для дальнего зарубежья // Этапы большого пути: К 75-летию Академии ФСИН России. – Рязань: Академия ФСИН России, 2009. – С. 41-46. [0,9 п.л.]

194. Руководители учебного заведения // Этапы большого пути: К 75-летию Акаде-

мии ФСИН России. – Рязань: Академия ФСИН России, 2009. – С. 282-287. [0,9 п.л.]

195. Кировский филиал Академии ФСИН России // Этапы большого пути: К 75-летию Академии ФСИН России. – Рязань: Академия ФСИН России, 2009. – С. 277-281. [0,5 п.л.]

196. Социально-психологические особенности криминальной стратификации осужденных в России // Пенитенциарная психология. – № 3, 2009. – С. 4-14. [0,65 п.л.]

197. О периодизации истории развития полицейских сил монархической России. К 130-летию административно-полицейской реформы А.Е. Тимашева // Российский научный журнал. – 2009. – № 6 (13). – С. 67-80. [1,2 п.л.]

198. От исправительно-трудовой к уголовно-исполнительной системе: зарождение новой концепции пенитенциарной политики России // История становления и развития правоохранительной системы России: Мат-лы науч.-практ. конф. – Псков: ПЮИ ФСИН России, 2009. – С. 146-154. [0,45 п.л.]

199. Проблема формирования исправительно-трудовой направленности в деятельности учреждений ГУЛАГа // Мат-лы науч.-практ. конф. – Рязань: Академия ФСИН России, 2009. [0,35 п.л. В соавт. с А.В. Жигалевым, авторск. вклад - 0,2 п. л.]

200. Как нам реорганизовать УИС или вновь об учете человеческого фактора // Реформа уголовно-исполнительной системы Российской Федерации: К 10-летию передачи УИС из МВД в ведение Минюста и 15-летию со дня принятия Закона РФ «Об учреждениях и органах, исполняющих уголовные наказания в виде лишения свободы»: Сб матер. межвузовской науч.-практ. конф. 27 нояб. 2008 г. – В 2 ч. – Рязань: Академия ФСИН РФ, 2009. – Ч. 2. – С. 86-93 [0,45 п.л.]

201. История уголовно-исполнительной системы и органов юстиции России: Методические указания по выполнению контрольных работ для слушателей заочной формы обучения по специальностям «психология» и «социальная работа». – Рязань: АПУ ФСИН России, 2009. – 17 с. [0,85 п.л.]

2010 г.

202. О вкладе исправительно-трудовой системы СССР в Великую Победу // СССР во Второй мировой войне: III Всероссийские историко-краеведческие чтения памяти П.М. Матвиевского. – Оренбург: ОГПУ, 2010. – С. 204-208. [0,5 п.л.]

203. Забыть такое не дано // Ведомости уголовно-исполнительной системы. – 2010. – № 5. – С. 2-8. [0,8 п.л.]

204. Организация политико-воспитательной и культурно-массовой работы с заключенными в 20-е годы прошлого века // Пенитенциарная психология. – 2010. – № 2. В печати. [1,2 п.л. В соавт. с А.В. Жигалевым, авторск. вклад - 0,7 п. л.]

205. О некоторых задачах реформирования пенитенциарной политики России в связи с молодежной преступностью (социально-психологический аспект) // Обеспечение процесса реформирования исполнения наказаний в Российской Федерации: Матер. Международн. науч.-практ. конф. 20-30 окт. 2009 г.: Изд. 2, доп. - Рязань: Академия ФСИН России, 2010. – С. 304-308. [0,3 п.л.]

206. Методологические особенности преподавания исторических дисциплин в системе высшего ведомственного образования ФСИН // Пенитенциарная психология. – 2010. В печати. [0,6 п.л.]

Публикации о Ю. А. Реенте

1. *Панин Ю.И.* Хранитель памяти поколений: К 50-летию Ю. А. Реента / Ю. Панин // Человек: преступление и наказание. – 2005. – № 3. – С. 115-116.

2. История уголовно-исполнительной системы России: Учебник. – Рязань: Академия ФСИН РФ, 2006. – Обложка.

3. *Ерофеев Н.* Свежий взгляд на спорные аспекты нашей истории // Преступление и наказание. – 2007. – № 8. – С. 7.

4. Информация // Ведомости УИС. – 2007. – № 7. – Обложка. – С. 4.

5. *Александров Ю.К.* Не заснуть на второй строчке! // Преступление и наказание. – 2008. – № 2. – С. 8.

6. *Калинин Ю.И.* Предисловие // История уголовно-исполнительной системы России (1879-2009 гг.). – М.: «Преступление и наказание», 2009. – С. 3-4.

7. *Бурукин В.В., Васильева С.А., Тарасов О.А.* Кафедра философии и истории: Ю.А. Реент // Этапы большого пути: К 75-летию Академии ФСИН России. – Рязань: Академия ФСИН России, 2009. – 120-121.

8. Repl: Юрий Арсенович Реент // Юридическая Россия / Электронный ресурс: http://law.edu.ru/person/person.asp?persID=1215052

9. То же / Электронный ресурс: www.law.edu.ru/person/person.asp?persID=1215052

10. Персоны / Электронный ресурс: law.edu.ru/script/marclinklist.asp?marcID=1134800&docType=5 и другие.

В сентябре 2007 г. Российская академия педагогических наук присудила Ю.А. Реенту звание лауреата в конкурсе «Лучшая научная книга за 2006 год» в номинации «юридическая литература» за учебник «История уголовно-исполнительной системы России». (Рязань: Академия ФСИН РФ, 2006. – 274 с.).

РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

1. Рязанский институт права и экономики Минюста России: история и современность. – Рязань: РИПЭ Минюста РФ, 2000. – 202 с. (Зам. руков. автор. коллектива).

2. Рецензирование сборника научн. статей «История зарубежных стран и международных отношений в новое и новейшее время» (Владимир: ВлГПУ, 2003. – 148 с.).

3. Общая научная редакция сборника научн. трудов «Уголовно-исполнительная система России глазами гуманитариев: история и современность. (К 125-летию образования Главного тюремного управления) / Под ред. Ю.А. Реента». – Рязань: АПУ Минюста РФ, 2004. – 147 с. [8,6 п.л.]

4. Рецензирование сборника научн. статей «История зарубежных стран и международных отношений в новое и новейшее время». Вып. 2. – Владимир: ВлГПУ, 2004. – 128 с.).

5. Общая научная редакция сборника научн. трудов «Новая и новейшая история России: в оценках современников / Под ред. Ю.А. Реента». – Рязань: АПУ РСВ ОВД и ВВ; РГПУ, 2004. – 244 с. [18 п. л.]

6. Россия на пути к правовому государству: диалектика становления: Мат-лы рег. н.-пр. конф. – Рязань: АПУ ФСИН, 2005. – 218 с. [17 п. л.] (Редколлегия совместно с Соколовым В.И. и Волковым Е.П.).

7. Обеспечение основных прав и свобод гражданина, их влияние на экономическое и политическое развитие общества: Сб. трудов. Рязань: Академия права и управления РСВ ОВД и ВВ, 2006. 232 с. [13,8 п. л.] (Член редколлегии).

8. Уголовно-исполнительная система России глазами гуманитариев: история и современность. (К 125-летию образования Главного тюремного управления) / Под ред. Ю.А. Реента. – Рязань: АПУ Минюста РФ, 2004. – 147 с. [8,6 п.л.] – Общая научная редакция сборника научн. трудов.

9. Обеспечение основных прав и свобод гражданина и их влияние на экономическое и политическое развитие общества: Труды Акад. права и упр. РСВ ОВД и ВВ. – Рязань: Таваксай, 2006. – 230 с. [11 п. л.]. – Член редколлегии.

10. Гуманитарно-пенитенциарный вестник: Альманах / Под ред. Ю.А. Реента. – Вып. 1. – Рязань: Поверенный, 2006. – 136 с. [8,5 п. л.] – (Главный редактор).

11. *Глухов В.А*. Генезис церковной юрисдикции по уголовно наказуемым деяниям в древнерусском государстве X – XIV вв.»: Монография / Под ред. проф. Ю.А. Реента. – Псков: Псковский юридический институт ФСИН России, 2006. – 146 с.

12. Революция в России: история и современность: Матер. 3-ей межрегион. науч. конф. Рязань: Академия права и управления, 2007. 279 с. [16,2 п. л.] – Член редколлегии.

13. Гуманитарно-пенитенциарный вестник: Альманах / Под ред. Ю.А. Реента. – Вып. 2. – Рязань: Академия ФСИН России, 2007. – 204 с. [11,85 п. л.] – (Главный редактор).

14. Времен связующая нить. Рязанские и коломенские немцы в истории России: Сб. ист.-краевед. матер. – Коломна: Инлайт, 2007. – 264 с. [16,5 п. л.] – Редактор - консультант.

15. Гуманитарно-пенитенциарный вестник: Альманах / Под ред. Ю.А. Реента. – Вып. 3. – Рязань: Академия ФСИН России, 2008. – 173+4 с. [9,72 п. л.] – (Главный редактор).

16. Гуманитарно-пенитенциарный вестник: Альманах / Под ред. Ю.А. Реента. – Вып.4. – Рязань: Академия ФСИН России, 2009. – 367 с. [20,4 п. л.]

17. Этапы большого пути: К 75-летию Академии ФСИН России. – Рязань: Академия ФСИН России, 2009. – [38 п. л.] (Руководитель авторского коллектива, член редколлегии) и другие труды.

18. Российский научный журнал. (ISSN 1995-4417). М.: АНО РИЭПСИ, 2009. № 3 [18 п.л.]; № 4. [18 п.л.]. - член редакционного совета**.**

Профессор Ю. А. Реент является:

- главным редактором научно-публицистического альманаха «Гуманитарно-пенитенциарный вестник» (Рязань: Академия ФСИН России);

- членом редакционного совета «Российского научного журнала».

Рецензии и отзывы

- Отзыв на автореферат диссертации БАНДУРКИ Владислава Борисовича на тему: «Белое движение в Приморье (1920 – 1922 гг.): историческое исследование», представленной на соискание ученой степени кандидата исторических наук по специальности 07.00.02 – отечественная история (Москва: Военный университет МО РФ, 2004. – 25 с.) [0,2 п.л.]

- Отзыв ведущей организации на диссертацию ПИРОГОВА Павла Павловича на тему: «Тюремная система Российской Империи и ее кадровое обеспечение в XIX - начале XX вв.», представленную на соискание ученой степени кандидата юридических наук по специальности 12.00.01 – теория права и государства; история права и государства; история политических и правовых учений. [0,4 п. л.]

- Отзыв на автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата юридических наук Карпова И.Е. на тему «Организационно-правовые основы становления и деятельности органов милиции Самарской губернии (1917-1925 гг.)». Саратов, 1998. – 28 с. [0,1 п.л.]

- Рецензия на учебное пособие кандидата юридических наук Л.С. Аладьиной «История пенитенциарной системы России» (Владимир: Владимирский юридический институт ФСИН России, 2007. – 96 стр. (5,6 п.л.). [0,2 п.л.]

- Рецензия на учебное пособие кандидатов исторических наук Н.В. Калашниковой и А.Р. Павлушкова «История пенитенциарной системы России» (Вологда: Вологодский институт права и экономики ФСИН России, 2006. Изд. 4-е. – 8,1 усл. печатных листа (145 стр. + иллюстрации)). [0,1 п. л.]

- Рецензия на доработанную рукопись учебного пособия кандидатов исторических наук Н.В. Калашниковой и А.Р. Павлушкова «История пенитенциарной системы России» (Вологда: Вологодский институт права и экономики ФСИН России, 2007. – 8,25 усл. печатных листа [0,1 п. л.]

- Отзыв на автореферат диссертации Людмилы Васильевны Мостяевой на тему: «Крестьянские комитеты общественной взаимопомощи в 1921-1932 гг. (на материалах Рязанской, Тульской и Московской губерний)», представленной на соискание ученой степени кандидата исторических наук по специальности 07.00.02 – отечественная история (2002 г.) [0,25 п. л.]

- Отзыв на автореферат диссертации в виде опубликованной монографии ШТУТМАНА Самуила Марковича на тему: «На страже тишины и спокойствия: из истории внутренних войск России (1811 – 1917 гг.)», представленной на соискание ученой степени кандидата исторических наук по специальности 07.00.02 – отечественная история (Москва: Институт военной истории МО РФ, 2002. – 32 с.) [0,2 п. л.]

- Рецензия на монографию Глухова Владимира Александровича «Генезис церковной юрисдикции по уголовно наказуемым деяниям в древнерусском государстве X – XIV вв.»: Монография / Под ред. проф. Ю.А. Реента. (Псков: Псковский юридический институт ФСИН России, 2006. – 146 с.) [0,1 п.л.]

- Отзыв и внедрение в учебный процесс (курс «История УИС России») материалов учебного пособия «Прогрессивная система отбывания лишения свободы несовершеннолетними в России: история и современность». (Томск: ТФ КИ ФСИН России, 2008. – 93 с. [9,3 п. л.]), подготовленного ст. научным сотрудником Томского филиала Кузбасского института ФСИН России Е.Г. Михеенковым.

- Рецензия на ист.-поп. очерк Соколова В.А. и Соколова Д.В. Кровь и пот строителей социализма в СССР: 30-е годы XX века. – Рязань: Изд-во Ряз. обл. тип., 2007. – 336 с. [19,5 п. л.]

- Рецензия на «Практикум по логике» (В.А. Глухов. Псков: ПЮИ ФСИН России, 2008. – 75 с. [4 п. л.]

- Отзыв на автореферат диссертации Морюшкина Сергея Игоревича на тему: «Преступность и борьба с ней в пореформенной России (на материалах Рязанской губернии)», представленной на соискание ученой степени кандидата исторических наук по специальности 07.00.02 – отечественная история – Орел: ОрГУ, 2009. – 23 с. [1 п. л]

- Рецензия в экспертную комиссию о внедрении в учебный процесс материалов диссертации… ф. н. В.Е. Везломцева на тему: «Социально-философский анализ наказания: ретрибутивизм и консеквециализм». – 09.00.11. – социальная философия. [1 п.л.]

- Рецензия на рукопись монографии Пертли и другие.

Желаем Юрию Арсеновичу крепкого здоровья, творческого долголетия, успешных исторических исследований, новых научных статей и монографий, благополучия и удачи! И чтобы всегда его окружали верные друзья и соратники, которые являются залогом счастья и успеха!

Редакция «Российского научного журнала»

SUMMARY

Ryndin I. Y. The General Tendencies the Interprincely Relationships in Poland, Czechia and in Russia in X –XIII Centuries // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 4(17). – PP. 3 – 21. [1,5 п. л.]

Key words

Old Russian annals, Polish sources in Latin, «nayazdu» theory, system of princely authority, right of primogeniture, patrimonial interprincely relationships, principle of a seniority of branches, physical seniority

Summary

Consideration of interprincely relations in eastern & western slavic States. Revealing of the general tendencies in development of general system of authority in the early feudal slavic States. Consideration of processes of occurrence and development of system of princedoms in Poland, Czechia and in Russia in X –XIII centuries.

Loozikov V. K. Prehistory of the «Antonovshina» Movement // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 4(17). – PP. 22 – 25. [0,3 п. л.]

Key words

Tambov region, full-scale Civil War, minor Civil War, surplus appropriation system, military draft, abandonment of post, «Antonovshina»

Summary

The article is devoted to the prehistory of a rebellion on the territory of Tambov region during the Civil War in Russia. Historians gave it a name – «Antonovshina» as it marked an important event and a phase of the so-called minor Civil War in Russia.

Pinayev S. M. The Grain Borrowings of 1920s // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 4(17). – PP. 26 – 33. [0,6 п. л.]

Key words

First mass operations, internal state borrowings, economic situation, the grain unit, the rye pood, first borrowings, financial and economic tasks, credit and financial relations

Summary

The article deals with the first mass operations of the Soviet Power – internal state borrowings. The big factual material is presented to show the complexity of the economic situation in the country at the beginning of 1920s, the government's measures to reform the financial system, the peculiarities of the internal political situation; to ground the choice of the grain unit (the rye pood) as a legal tender of the first borrowings. The given numerous facts and figures help to understand the importance and the actuality of the financial and economic tasks being decided by the government of the country, the reasons, the factors and the validity of taking measures, their results, making it possible to conquer the difficulties of the steps taken by the new power and to lay foundations of the stable credit and financial relations.

Lysova Ju. I. The Mode of Bachaji Sakao in Afghanistan // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 4(17). – PP. 34 – 38. [0,4 п. л.]

Key words

Mutiny, mode, civil war, intervention

Summary

The article is devoted an establishment of a mode of Bachaji Sakao in Afghanistan. In it principal causes of the development of civil war and the mode statement are considered, influence of board Bachaji Sakao on the further political and economic development of Afghanistan is reflected.

Litvinova E. A. Liberal Party Evolution and it's Influence on Political Development of Great Britain at the Beginning of the XXth Century // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 4(17). – PP. 39 – 45. [0,6 п. л.]

Key words

Great Britain, the liberal party, Labourism, home police, the Parliament, Parliament Act 1911, constitutional crisis

Summary

The author scrutinizes the liberal party evolution that caused emergence of new Liberalism in the article. Innovations of the period, suggested by Ministers, their essence and destiny are also revealed. It is shown up that the fact of adoption of Parliament Act of 1911, that transformed the structure of the British Parliament, is a consequence of home police pursued by the Liberal Party.

Savosina Y. V. The Problem of Anglo-Soviet Economic Cooperation in Early 1920s // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 4(17). – PP. 46 – 51. [0,5 п. л.]

Key words

Great Britain, Soviet Russia, political and economic relations, trade agreement, treaty, conference

Summary

The article describes political and economic relations the young Soviet Russia and Great Britain. In terms of foreign military intervention in the capitalist countries and the economic blockade of the Soviet Union Anglo-Soviet economic relations declined. It became necessary to develop economic cooperation and conclusion of trade agreement that forced the two states hostile to each other to compromize.

Aleschik E. V. The Truman Doctrine is a New Post-War Strategy of Washington // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 4(17). – PP. 52 – 59. [0,6 п. л.]

Key words

The Second World War; communist party, system of collective defence, containment policy, Greece, cold war, isolationism, world leader.

Summary

The article is focused on the American policy in relation to USSR after the war: the course was chosen to limit the spread of communist ideology in western Europe and soviet support of communist movement. The President's rational of active American intervention in European affairs was qualified in USSR as the evidence of unequivocal refusal of the US policy of isolationism and their intention to take function of a world leader.

Ignatyev V. A. L. N. Tolstoy and I. I. Mechnikov: Alternative Sights on the Way by the Long Life and Easy Death // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 4(17). – PP. 60 – 72. [1,0 п. л.]

Key words

L. N. Tolstoy, I. I. Mechnikov, death, immortality, belief, science, the law of a life, disharmony, orthobios

Summary

The analysis of religious-philosophical works of L.N. Tolstoj and I.I.Mechnikova's works has allowed to reveal contrast of their judgements about a long, happy life and death. To religious-mystical sights Tolstoj about impersonal immortality Mechnikov has opposed scientifically developed concept orthobios (from Greek orthos - a straight line and bios, biota - a life) – passage of a full cycle of a long (90-140 years) lifes and occurrence of «an instinct of death» with desire to die. The natural death will be accompanied by pleasant sensation, similarly to satisfaction of need(requirement) for dream and rest.

Yakovleva E. V. Portraying in Politics: from a Media-Text to a Discourse Practice // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 4(17). – PP. 73 – 78. [0,5 п. л.]

Key words

Political linguistics, political discourse, political communication, political portrait, medialinguistics, cross-cultural communication

Summary

The author of the article takes a look at a specific discourse practice in politics – the function media-texts have once created in order to project an image of a politician and thus manipulating the preferences of the electorate. Dealt with by a young humanitarian branch of research – Political Linguistics – political discourse has so far remained an twilight zone to many majoring in Politology and International Relations, as both terminological and semantic aspects of the issue await for their in-depth exploration.

The ideas of the article might be a tip to those keen on mastering Political Communication as part of Cross-Cultural Communication on an advanced level of performance.

Shukshina T. I., Tatyanina T. V. Development of Professional Pedagogical Competence of Teachers of High Schools Using Human Capabilities // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 4(17). – PP. 79 – 84. [0,5 п. л.]

Key words

Professional teacher competence, humanization, human technology

Summary

This article deals with the actual problem of mastering the teaching-graphy high school vocational pedagogic competence. The authors emphasize the content and process of human technologies' application in developed and test-centered program of refresher courses.

Fomina N. A. , Avdeev V. S. Persistence as Base Property of the Person of Students // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 4(17). – PP. 85 – 91. [0,6 п. л.]

Key words

Students, sportsmen, persistence, system property of the person, dynamic, emotional, regulator, is reflective-estimated, target, motivational, kognitivnyy, productive components

Summary

In article results of research of persistence as major strong-willed property of the person of students on which level of development success of their ability to live in many respects depends are presented.

Tenyaeva O. V., Fomina N. A. Gender Differences of Instrumental-Style Characteristics of Responsibility of Adolescents with Deviant Behavior // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 4(17). – PP. 92 – 97. [0,5 п. л.]

Key words

Adolescents, deviant behavior, gender features, responsibility, system-functional approach, instrumental-style aspect of property, psychological structure

Summary

This article is dedicated to such a phenomenon as the responsibility of adolescents with deviant behavior considering gender features of its dynamic, emotional, regulative, reflective and evaluative characteristics. The article gives the comparative analysis of psychological structure of responsibility of adolescents with deviant behavior.

Bulaeva S.V. Employer's Involvement to the Process of Teaching in Pedagogical University Systems // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 4(17). – PP. 98 – 102. [0,6 п. л.]

Key words

Employer, competence, competences, innovative process, vocational training, tutor, moderator, professional aims.

Summary

This article deals with modern professional purposes of future teacher's training, their competence for work in education system, their readiness for innovative process in system of knowledge, importance of being tutors at schools.

Gerova N. V. General Characteristic of the Module of Disciplines «Computer Science and ICT» for Education School according to Two-Level Education System // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 4(17). – PP. 103 – 107. [0,4 п. л.]

Key words

Computer science, information competence, information culture, vocational training

Summary

The article deals with necessity of introduction of the module of disciplines «Computer science and ICT» in the block of vocational training of teachers of humanitarian general educational disciplines in curriculum of the third generation. Information competence of the student of a humanitarian educational direction is defined. The structure of the module of disciplines «Computer science and ICT» is described.

Kaptsov A. V., Kolesnikova E. I. Interrelation of Level and Change of Intelligence of Students with Results of Delivery UGE // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 4(17). – PP. 108 – 115. [0,6 п. л.]

Key words

Level of intelligence, intelligence change, results UGE

Summary

In article results of empirical research of interrelation of level of intelligence of students and results of delivery UGE throughout five years (2005-2010) are considered. It is shown that the share cognitive abilities in estimation UGE do not exceed 25 %. Growth of level of the general intelligence of students of technical college is interconnected with results UGE on the mathematician or the physicist.

Kostikova L. P. Developing Linguosociocultural Competence through the Dialogue of Cultures: A Regional Perspective // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 4(17). – PP. 116 – 129. [1,4 п. л.]

Key words

Methodological analisys, linguosociocultural competence, dialogue of cultures, competence approach, technological approach, an integral wholistic nature

Summary

This article is dedicated to methodological analisys of key-concepts in the dialogue of cultures as one of the central philosophical concepts of the previous century. It also contains a definition of linguosociocultural competence having five components in its structure. An integral wholistic nature of the phenomenon is under discussion. Needs assessment in LSC competence is represented for the strategies of regional development in the context of socio-economic integration with foreign countries.

Kostin K. K. The Analysis of the Organization of Combat Training in Armies Foreign Countries // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 4(17). – PP. 130 – 135. [0,5 п. л.]

Key words

Combat training, training complexes, innovative pedagogical technologies, vocational training

Summary

In article experience of the organisation of combat training in armies of foreign countries is considered. The basic ways of perfection of the combat training, chosen by command of armies of the USA and Germany are shown. The attention to positive experience of use of computer training technologies in armies of the USA and Germany is paid. Separate lacks of these technologies are noted. The conclusion, that at the expense of introduction of new training complexes and development of innovative pedagogical technologies of training is drawn, combat training in land forces of the USA leaves on new qualitative level.

Markov A. S., Kostin K. K. Creative Development of the Future Officer in the Conditions of the Dogmatic Educational Environ of Military High School // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 4(17). – PP. 136 – 141. [0,5 п. л.]

Key words

The educational environment, creative development of the person, technology of professional development, psihologo-pedagogical support

Summary

Article is devoted the analysis of the educational environment of military high schools. The general laws of formation of the person of the future officer in the educational environment of military high schools are revealed. It is shown, that in the conditions of the dogmatic educational environment of military high school probably creative development of the person of the future officer of the Russian army. It is recommended to use for increase of level of professional development of the person of cadets the psihologo-pedagogical technologies offered L. M. Mitina, under condition of the account of features of the educational environment of military high school.

Murtazov A. K. Integrated Alternative Education in the Field of Astrophysics and Space Ecology. System of Competences // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 4(17). – PP. 142 – 151. [0,8 п. л.]

Key words

Children's alternative education, space ecology, astrophysics, competences

Summary

The implementation of the competence approach to the alternative education of children in the field of astrophysics and space ecology.

Oslon V. N. Some Aspects of Personality Development Specific to Young People off Out-of-Home Family Care // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 4(17). – PP. 152 – 159. [0,6 п. л.]

Key words

Orphan-graduate, personality development, «orphan symptom group»

Summary

The article presents out the results of empirical research of personality development during early adulthood specific to young people who leave various forms of out-home family care. The problem is studied from the perspective of maturity formation as an integrative component of personality. Comparative analysis was chosen for the principal approach to provide study of this problem. The study revealed that goals of early adulthood were met differently by orphan-graduates of various forms of out-home care. There are certain features of «orphan symptom group» which effect personality development described in the article.

Sidorchuk V. A. Ivan's IV Military Reform. Preparation of Armies and Creation of Military Schools // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 4(17). – PP. 160 – 165. [0,5 п. л.]

Key words
Military reform, professional army, preparations of military shots, regular military formations

Summary
In article problems of formation of Russian military organisation in XVI are considered a century. Are defined necessity and the reasons of creation of a professional army and preparation of military shots. Directions of carrying out of the first military reform in history of Russia are shown. Author's vision of historical value of military reform of Ivan of IV (Grozny) is presented. It is offered to consider historical experience of the first military reform during transformation of modern Russian army.

Folomeeva T. V. The Role of Socio-Economic Changes in the Development of Consumer's Attitudes // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 4(17). – PP. 166 – 183. [1,5 п. л.]

Key words
attitudes, consumer behavior, consumer choice, brand, social cognition, consumer installation, innovative services, consumer groups, focus groups

Summary
The article presents the results of research aimed to clarify the regularities of the dynamics of consumer attitudes in terms of socio-economic changes and development of the consumer market of high-tech services. The subject of study was the consumer's attitude to high-tech services - cellular and Internet. The study revealed that as the consumer market develops the contents of each of the three components of attitude change, and so does their weight in the overall assessment of the consumed product / service. The nature of those changes depends on the product category, ie from the object of attitude. Socio-economic changes in society have impact on overall consumer evaluation of product, mostly defining the emotional and connotative elements of this assessment. In a situation of economic crisis consumer attitude is «winding down» to the cognitive product evaluation. Thus, the cognitive component of consumer's attitude is the most resistant one to socio-economic changes.

Khaschenko T. G. The Empirical Ground of the Model of Psychological Persons Readiness to the Business Activity in the Native Agrarian Sector // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 4(17). – PP. 184 – 190. [0,6 п. л.]

Key words
Entrepreneurial activity, psychological personsй readiness, model, system

Summary
In the article are given the results of the empirical research, confirming the determination of an entrepreneurial activity efficiency in the native agrar sector by the synergetic affect of the cognetial, affection, motivation and behavior personй feature of her subject, making, according to the worked out conceptual model, under system and components of the psychological personй readiness to the farmersй entrepreneurial activity.

Cherdumova E. I. Theoretical and Empirical Research of Ecological Consciousness of Preschool Children // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 4(17). – PP. 191 – 196. [0,5 п. л.]

Key words
Ecological consciousness, ecological formation, ecological knowledge, the ecological relation, ecological installation, ecological intention

Summary
In article structural components of ecological consciousness are analyzed. Such components as are considered: ecological knowledge, the ecological relation, ecological installations and ecological intention. Results of empirical research of ecological consciousness and its structural components at preschool children are discussed.

Aborina M. V. Type of Business Interaction as the Factor of Success of the Manager in Sphere of Trading Business // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 4(17). – PP. 197 – 205. [0,7 п. л.]

Key words

Interaction type, the subject-joint, the subject-isolated, the subject-objective, object-subject, success

Summary

In article business interaction of managers of trade enterprises with clients is considered, agrees to ecological psychology to the approach. The special attention in article is given to a problem of success of activity of managers in trading business and influence of preferred type of interaction of managers with clients on success of their activity.

Artyomov S. V. Pedagogical Objectives of a Spiritual and Moral Upbringing of a Person in a Philosophical and Pedagogical Legacy of Russian Scientists in the Middle of XIX-th - First Half of XX-th Centuries // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 4(17). – PP. 206 – 210. [0,4 п. л.]

Key words

Spiritual and moral upbringing, person, ideal, spiritual and empirical spheres, periods of growth of a person, spiritual values, spiritual experience

Summary

The thesis consideration to the primary objectives of a spiritual and moral upbringing of a person in a philosophical and pedagogical legacy of Russian scientists in the middle of XIX-th - first half of XX-th centuries.

Donichenko O. G. Psychological Conditions for Personal and Professional Development of the Subjects of the Educational Process of School // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 4(17). – PP. 211 – 218. [0,6 п. л.]

Key words

Educational process, subjects of education, the system «the teacher-pupil-parent-psychologist», personal and professional development, psychological (inter/intra psychological) and psycho-pedagogical (inter-psychological) conditions, the technology of constructive behavior change

Summary

The need to study specific forms of interactions within the system «the teacher-pupil-parent-psychologist» is obvious in terms of modernization of education. Research in theoretical terms is based on the concept of professional development of the person, which investigates the actual psychological and psycho-pedagogical conditions for personal and professional development of the subjects of the educational process of school. The article describes an integrated complex of the developmental psychology programs of personal and professional development of all subjects of the educational process, based on the technology of constructive behavior change and professional development of the person.

Experimental data and the analysis of the results are presented, confirming the effectiveness of implementation programs.

Kalinina N. V. Studying of a Philosophico-Pedagogical Heritage of Domestic Scientists as the Factor of Preservation of a Family in Russia // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 4(17). – PP. 219 – 224. [0,5 п. л.]

Key words

A modern family, sociology of a family, value se-mejnoj lives, love, chastity, paternity and motherhood, almost-telnoe the relation to parents, self-realization of the person in a family

Summary

Family as the factor of the most harmonious and complete development and socialization of the person. Crisis of a modern family. The Pedagogichesky conditions promoting preservation and development of a family in Russia, to formation of values of home life at youth in educational space of school, high school and society.

Plehanov A. A. Preparation Conditions of Future Teachers to Development at Student Consumption Cultures of Mediainformation // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 4(17). – PP. 225 – 232. [0,6 п. л.]

Key words

Teacher training, conditions of teacher training, consumption culture of mediainformation, critical thinking, creative thinking, interiorization, means of information technologies

Summary

In article are described two group of preparation conditions of future teachers to development at student consumption cultures of mediainformatsii. Unveiled content of each outlined conditions.

Hieromonk Maxim (Popov E. G.) Secondary Images: Problems of their Study and the Estimation of their Significance in Transpersonal Psychology // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 4(17). – PP. 233 – 243. [0,9 п. л.]

Key words

Transpersonal psychologists, figurative sphere of experiences, consciousness, altered state of consciousness, spiritual-moral self-deception

Summary

The article examines figurative experience at the level of secondary images of various classes in connection with issues of transpersonal psychology. Methodological, conceptual-terminological questions of correlation of spiritual-religious experiences with phenomenology of figurative experience in special states of consciousness are discussed. It is demonstrated that spiritual self-deception of Orthodox Christians is the main negative effect of altered states of consciousness. It is recommended to use materials of this research for evaluation of psychotechnical practices of various personal growth schools and movements which are based upon altered states of consciousness.

Ryzhukhin A. V. The Testing of Developmental Programme for the Asocial Teenagers which is Aimed at the Correction of the Temporal Aspects of the Personality's Functioning // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 4(17). – PP. 244 – 249.[0,5 п. л.]

Key words

Development programme, antisocial teenagers (youngsters), peculiarities of time perception, correction of the personal orientation

Summary

The study is dedicated to the assessment of the efficacy of the developmental corrective programme aimed at the personality's orientation of the asocial teenagers by means of the influence to the temporal aspects of their functioning. The programme is developed on the basis of the results of the author's research. The findings (the results) indicated a number of specialties in the perception of time which is typical for the asocial teenagers and their healthy problem-free peers.

In compliance with these results the tasks of the programme are

1) to develop the orientation to the present and to the future which create the sense of the importance of the future as opposed to the bad attitude to this future.

2) to increase the temporal prospects;

3) to form the positive attitude to the past;

4) to create the sense of the temporal connections;

5) to sensify the connection with time which passes (goes by) coupled with the subject.

The peer review of the inspectors of affairs of the under age persons indicate the decrease of the asocial behavior of persons who tried this program by themselves.

Savenok A. G. Task Approach in Teaching a Foreign Language in the Military Institute // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 4(17). – PP. 250 – 255. [0,5 п. л.]

Key words

Professional competence, situational test, professional training

Summary

This article deals with task approach in teaching a foreign language in the military institute. The main objective of disciplines is world-outlook formation. It is necessary to give the cadets an idea of system development in order to increase their competence. It can be done by using situational tests. They are one of the key competence formation means in studying foreign languages. This method has an interdisciplinary character and integrates information from different spheres of knowledge.

Sinyakina E. G. Features of Mentality of Russian Peasantry during the Pre-Revolutionary Period // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 4(17). – PP. 256 – 261. [0,5 п. л.]

Key words

Mentality of Russian people, psychological characteristics, Russian peasantry, the pre-revolutionary period.

Summary

The article is devoted studying of mentality of Russian people on an example fundamental social group of Russian society: Russian peasantry of the pre-revolutionary period. As a result of research by means of a method of psychologo-historical reconstruction basic psychological characteristics of Russian peasantry have been revealed as the main features of mentality of Russian people.

Soloveva A. V. Formation of the Personality-Valuable and Professional Position of a Cadet as Basis of Realization of the Personality Oriented Approach in the System of Military-Professional Education // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 4(17). – PP. 262 – 267. [0,5 п. л.]

Key words

Cadet, teaching technologies, personality oriented approach, personality development of man, military-professional education

Summary

Given article on the basis of the analysis of works on a vocational training problem mentions features of formation of a personality-valuable and professional position of a cadet in the system of military-vocational training. Technologies of creation of personality developing situations are considered in an educational process in the conditions of military institute. Factors, influencing on the professional and personality height of a cadet, are educed.

Egorov A. Yu. Models of Social Development // Russian Scientific Journal. – 2010. – № 4(17). – PP. 268 – 273. [0,5 п. л.]

Key words

Economic theory, economic recourses, investment of capital, human capital, national growth

Summary

The given article presents a detailed analysis of modern researches which are devoted to the usage of such notion as «human capital» in economy. It also gives basic theoretical approaches to the study of economic growth and represents the essence of conception revision of theoretical economic dynamics.

АВТОРЫ (AUTHORS)

АБОРИНА Марина Владимировна – преподаватель кафедры психологии управления факультета психологии Самарской гуманитарной академии, аспирантка кафедры общей и социальной психологии Самарской гуманитарной академии
Контактная информация: E-mail: aborinamv@mail.ru; тел. 89198002248

АВДЕЕВ Виктор Сергеевич – ведущий специалист Комитета по физической культуре и спорту Рязанской области
Контактная информация: E-mail: avdeev_viktor@mail.ru; тел. 8-(4912)-32-89-62

АЛЕЩИК Елена Викторовна – аспирантка кафедры всеобщей истории Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: helen_aleschik@mail.ru; тел. 89106452222

АРТЁМОВ Сергей Викторович – аспирант кафедры педагогики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: aptemov@mail.ru.; тел. 8-920-636-12-02

БУЛАЕВА Светлана Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков факультета истории и международных отношений Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: svetabulaeva@mail.ru; тел. 8-906-541-44-48

ГЕРОВА Наталья Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой информатизации образования и методики преподавания информатики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: n.gerova@rsu.edu.ru; тел. 89105002887

ДОНИЧЕНКО Ольга Георгиевна – директор средней общеобразовательной школы № 1323 (г. Москва), соискатель Психологического института РАО
Контактная информация: E-mail: do1323@mail.ru; тел. 8-(495)-951-28-28

ЕГОРОВ Андрей Юрьевич – аспирант кафедры экономики и управления в народном хозяйстве Московского института экономики, менеджмента и права (МИЭМП)
Контактная информация: E-mail: statist2007@yandex.ru; тел. 8-(4912)-36-60-51

ИГНАТЬЕВ Владимир Александрович – доктор философских наук, профессор кафедры философии Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: philosophy@rspu.ryazan.ru; тел. 8-(4912)-28-05-86

КАЛИНИНА Наталия Вячеславовна – старший преподаватель кафедры философии Рязанского института (филиала) Московского государственного открытого университета, соискатель кафедры педагогики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: dir@rimsouryazan.ru; тел. 89852269313

КАПЦОВ Александр Васильевич – кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии управления Самарской гуманитарной академии
Контактная информация: E-mail: avkaptsov@mail.ru; тел. 8-(846)-994-09-57

КОЛЕСНИКОВА Екатерина Ивановна – кандидат психологических наук, доцент кафедры политологии, социологии и права Самарского государственного архитектурно-строительного университета
Контактная информация: E-mail: KolesnikovaEI@yandex.ru; тел. 8-(846)-245-27-25

КОСТИКОВА Лидия Петровна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков факультета истории и международных отношений Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, почетный работник высшего профессионального образования РФ, чл.-корр. Международной академии наук педагогического образования, рук. научно-образоват. центра «Язык, культура, социум»
Контактная информация: E-mail: kost@post.rzn.ru; тел. 8-910-902-17-00

КОСТИН Кирилл Константинович – кандидат военных наук, профессор кафедры тактики Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища имени генерала армии В. Ф. Маргелова, член-корреспондент АВН
Контактная информация: дом. тел. 8-(4912)-25-26-71, раб. тел. 8-(4912)-44-94-24

ЛИТВИНОВА Екатерина Анатольевна – аспирантка кафедры всеобщей истории Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: 322646@mail.ru; тел. 8-920-634-54-79

ЛУЗИКОВ Владимир Константинович – преподаватель истории «Столичного профессионального бизнес-колледжа» (Рязанский филиал), аспирант Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: spbk-ryazan@yandex.ru; тел. 8-(9412)-22-01-49

ЛЫСОВА Юлия Ивановна – аспирантка кафедры новой и новейшей истории Московского педагогического государственного университета
Контактная информация: E-mail: julia_1856@mail.ru; тел. 8-903-193-84-95

МАРКОВ Алексей Сергеевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища имени генерала армии В. Ф. Маргелова
Контактная информация: E-mail: markoff.ac-50@mail.ru; тел. 8-(4966)-13-72-78

МУРТАЗОВ Андрей Константинович – кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры экологии и природопользования, директор астрономической обсерватории РГУ имени С. А. Есенина, почетный работник общего образования РФ
Контактная информация: E-mail: a.murtazov@rsu.edu.ru; тел. 8-(4912)-28-12-97

ОСЛОН Вероника Нисоновна – кандидат психологических наук, заведующая лабораторией психолого-социальных проблем профилактики безнадзорности и сиротства Московского городского психолого-педагогического университета
Контактная информация: E-mail: osl-veronika @ yandex.ru; тел. 8-(926)-178-32-92

ПИНАЕВ Сергей Михайлович – старший преподаватель кафедры философии Рязанского института (филиала) Московского государственного открытого университета, соискатель кафедры отечественной истории Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: pinasergej@yandex.ru; тел. 8-(4912)-45-78-24

ПЛЕХАНОВ Алексей Александрович – учитель информатики и ИКТ МОУ СОШ с. Репное Балашовского района Саратовской области, соискатель Московского государственного областного социально-гуманитарного института (г. Коломна)
Контактная информация: E-mail: repn@rambler.ru; тел. 89173258997

ПОПОВ Эдуард Георгиевич (Иеромонах Максим) – иеромонах Св. Иоанно-Богословского Макаровского мужского монастыря Мордовской епархии, соискатель кафедры сектоведения Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета
Контактная информация: E-mail: mess-2005@mail.ru; тел. 8-(8342)-25-71-14

РЫЖУХИН Андрей Владимирович – аспирант 3-его года обучения кафедры общей психологии и психологии личности Оренбургского государственного университета
Контактная информация: E-mail: cadet@mail.ru; тел. 8-(912)-842-15-94

РЫНДИН Игорь Жанович – старший научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории проблем регионализации образования Рязанского областного института развития образования (НИЛ ПРО РИРО), соискатель кафедры отечественной истории Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: ryndin@post.rzn.ru; тел. 8-(9412)-45-73-53

САВЕНОК Анна Геннадьевна – старший преподаватель кафедры русского и иностранных языков Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища имени генерала армии В. Ф. Маргелова
Контактная информация: E-mail: annasavenok@mail.ru; тел. 8-920-960-52-33

САВОСИНА Юлия Вячеславовна – аспирантка кафедры всеобщей истории Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: yulya-savosina@yandex.ru; тел. 89105094773

СИДОРЧУК Виталий Анатольевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры ГиСЭ Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища (военного института) имени генерала армии В. Ф. Маргелова
Контактная информация: E-mail: vdv.vital.cidor@mail.ru; тел. 8-(4912)-22-27-01

СИНЯКИНА Екатерина Георгиевна – педагог-психолог ГОУ СОШ им. А. Н. Савельева (113396, г. Москва, ул. А. Дикого, 18 А), соискатель учёной степени кандидата психологических наук по специальности 19.00.01 – общая психология, психология личности, история психологии в лаборатории истории психологии и исторической психологии Института Психологии Российской Академии наук (г. Москва), научный руководитель – доктор психологических наук В. А. Кольцова.
Контактная информация: E-mail: sinyakin@tm-net.ru; тел. 8-916-155-72-00

СОЛОВЬЕВА Алла Викторовна – преподаватель кафедры русского и иностранных языков Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища (военного института) имени В. Ф. Маргелова
Контактная информация: E-mail: Solo629@yandex.ru ; тел. 8-(4912)-98-56-34

ТАТЬЯНИНА Татьяна Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики, докторант кафедры педагогики Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева
Контактная информация: E-mail: tatianina@rambler.ru; тел. 8-(8342)-35-92-72

ТЕНЯЕВА Ольга Васильевна – ассистент кафедры социологии Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, соискатель 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

ФОЛОМЕЕВА Татьяна Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова.
Контактная информация: E-mail: t.folomeeva@mail.ru; тел. 8-(495)-773-04-24

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-(4912)-25-89-54

ХАЩЕНКО Татьяна Геннадьевна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой права, психологии и педагогики Ульяновской государственной сельскохозяйственной академии
Контактная информация: E-mail: taropsy@mail.ru; тел. 8-(8422)-55-95-25

ЧЕРДЫМОВА Елена Ивановна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии и педагогики Самарского филиала Российской академии образования
Контактная информация: E-mail: cheiv77@mail.ru; тел. 8927254443

ШУКШИНА Татьяна Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики, проректор по научной работе Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева
Контактная информация: E-mail: T_I_Shukshina@mordgpi.ru; тел. 8-(8342)-33-92-53

ЯКОВЛЕВА Елена Владимировна – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры английского языка Дипломатической Академии МИД России
Контактная информация: E-mail: elexs @ mail.ru; тел. 8-(926)-178-32-92

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 Валентин Павлович
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: ИП Нагорнов Валентин Павлович.

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 01.09.2010.
Подписано в печать 01.09.2010.
Тираж 1 200 экз.
Заказ № 505
Отпечатано в ООО «Апрель-Т»
390000, Рязань, ул. Почтовая, 61, стр. 9а.