РОССИЙСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ 4(23)' 2011

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 имени М. А. Шолохова»

ЛОСЕВ Юрий Иванович – член Совета, профессор, доктор исторических наук, проректор, зав. кафедрой всеобщей истории ГОУ ВПО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина»

АКУЛЬШИН Пётр Владимирович – член Совета, профессор, доктор исторических наук, зав. кафедрой истории и философии ГОУ ВПО «Рязанский государственный медицинский университет»

АРСЕНТЬЕВ Николай Михайлович – член Совета, профессор, доктор исторических наук, член-корреспондент РАН, директор Историко-социологического института ГОУ ВПО «Мордовский государственный университет имени П. П. Огарёва»

ЗАПАРИЙ Владимир Васильевич – член Совета, профессор, доктор исторических наук, декан гуманитарного факультета, зав. кафедрой истории науки и техники ГОУ ВПО «Уральский государственный технический университет – УПИ»

ЮРКИН Игорь Николаевич – член Совета, доктор исторических наук, ведущий научный сотрудник Института истории естествознания и техники 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

ДОНЦОВ Александр Иванович – член Совета, действительный член РАО, профессор кафедры социальной психологии факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, доктор психологических наук

ЗАБРОДИН Юрий Михайлович – член Совета, профессор, доктор психологических наук, проректор ГОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет», действ. гос. советник РФ, вице-президент Федерации психологов образования России

БЕЛЯЕВА Валентина Александровна – член Совета, профессор, доктор педагогических наук, рук. Центра духовно-нравственного воспитания ГОУ ВПО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина»

ГРЕБЁНКИНА Лидия Константиновна – член Совета, профессор, доктор педагогических наук, зав. кафедрой педагогических технологий ГОУ ВПО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина»

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 имени 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 имени академика И. П. Павлова» Фед. агенства по здравоохранению и соц. 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

I. ИСТОРИЯ, ПОЛИТОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ
Рындин И. Ж. Русские княжества от Куликовской битвы до битвы на Ворскле (1380-1399 гг.) [Часть 16].....3
Ковалев И. Г. Партийно-политическая борьба по проблеме реформирования Палаты лордов в период обсуждения и принятия Акта о Парламенте 1911 года.....13
Тугужекова В. Н., Степанов М. Г. Советская историография репрессий в отношении крестьянства (1929-1933 гг)...26
Головоненко Д. В. Основные направления в деятельности государственных и общественных организаций в работе с молодёжью в 50-80 гг. XX в. (по материалам Иркутской области и Бурятской АССР).....32
Никифоров В. С. Влияние отраслей ТЭК на экологическую обстановку Восточной Сибири в период 1950-1980-х годов (на примере Иркутской области).....41
Ищенко А. А. Теоретические и историографические аспекты формирования образа «Другого» (1980-2000 гг.).....45
Храмчихин А. А. Основные проблемы и противоречия современного Китая, ограничивающие возможность его устойчивого развития.....51
II. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ: *ОБЩИЙ РАЗДЕЛ*
Белова Н. А., Кашкарева Е. А. Конвергентная специфика методической мастерской как технологии обучения студентов в педагогическом вузе (оптимизация профессиональной текстовой деятельности).....61
Саламатина И. И., Кочеткова Е. М. Нравственно-ценностные особенности социализации личности.....68
Шукшина Т. И. Мордовский базовый центр педагогического образования как инновационная модель подготовки учителя.....76
Корноухов М. Д. Творческий этап формирования интерпретационной культуры учащихся-музыкантов.....86
Рахманкулова С. А. Юмор – как форма коммуникации и осмысления жизни.....93
Безрядина С. М. Патриотическое воспитание курсантов военных училищ в межвоенный период (1922-1941 гг.).....100
Белоус А. А. Социальные представления о профессиональной ответственности врачей.....108
Зайцева Е. В. Проблема формирования чувственной сферы в духовно-нравственном развитии личности в педагогической системе святителя Феофана Затворника Вышенского.....114
Калугин Д. В. Психологическая оценка безопасности образовательной среды школы субъектами учебно-воспитательного процесса.....118
Кузина М. В. Система средств развития Я-концепции студентов при обучении иностранному языку в вузе.....124
Лайкина Т. А. Диагностика исходного уровня творческой самореализации студентов педагогического вуза.....130
Полякова О. В., Слюсарева О. Е., Левина М. А., Неволина И. В. Научное обеспечение развития педагогического процесса в изменяющихся условиях современного образования.....135
Суворова Н. А. Подготовка студентов технического вуза на основе использования информационных образовательных ресурсов.....141
Щербакова Е. А. Образ родителей как фактор профессиональной адаптации личности курсантов-летчиков.....146
III. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ: *СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ*
Асатрян О. А. Психолого-педагогическое сопровождение духовного развития учащихся в музыкально-образовательном процессе.....152
Бакулин С. В. Личностные достижения подростков в физкультурно-спортивной деятельности как педагогическая проблема.....161
Бобкова О. В. Общекультурное развитие школьников как задача психолого-педагогического сопровождения в системе образования.....167
Борисова М. В., Кирдяшова Е. В., Серикова Л. А. Психолого-педагогическое сопровождение развития регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников в образовательной системе «Школа 2100».....173
Горшенина С. Н., Шигаева С. С. Педагогическое сопровождение развития информационной культуры школьников в поликультурной образовательной среде.....179
Замкин П. В. Психолого-педагогическая поддержка развития субъектности старшего дошкольника.....186
Игонин А. С. Педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного обучения.....197
Ионова М. С. К проблеме психолого-педагогического сопровождения развития умственных действий планирования и прогнозирования у младших школьников.....204
Майдокина Л. Г. Модель психолого-педагогического сопровождения развития субъектности одарённого ребёнка в системе образования.....210
Михалкина С. А. Психолого-педагогическое сопровождение развития коммуникативной компетентности детей подросткового возраста.....216
Михейкина Т. А. Влияние образовательной среды интернатов на психолого-педагогическое сопровождение детей-сирот.....222
Руськина Е. Н. Психологическая безопасность личности: теория и технология формирования.....230
Серикова Л. А., Сорокина А. Г. Психолого-педагогическое сопровождение формирования духовно-нравственных качеств личности школьника.....236
IV. ЭКОНОМИКА
Литвин С. Л. Рынок, предпринимательство и самоуправление, как факторы модернизации свободной России.....242
V. БИОЛОГИЯ И МЕДИЦИНА
Власов В. И. Теоретические основы духовной эпидемиологии: Ч. 1. Духовные аспекты заразности в патологии человека и общества (Взгляд на проблему с позиций теоретической эпидемиологии и Христианской антропологии и психологии) 246
Епифанов А. Г., Епифанова Е. А. К вопросу о создании однородных групп больных с ХКИК для РККИ при хронических окклюзионных поражениях артерий нижних конечностей.....266
Епифанов А. Г., Епифанова Е. А. Медицинская технология лечения полимагнитной установкой «Скафандр Епифанова» как альтернатива в профилактике инсульта, инфаркта, гангрены конечностей, нефропатии и ретинопатии у больных сахарным диабетом.....279
Иванов В. В. Интерлейкиновый статус при оперативном лечении пациентов с ожирением с использованием различных видов доступа.....290
Summary.....298
Auhors.....308

РЯЗАНСКИЙ ОБЛАСТНОЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 94(47).03
ББК 63.214-1+63.3(2)42
Отечественная история, генеалогия правящих династий

РУССКИЕ КНЯЖЕСТВА ОТ КУЛИКОВСКОЙ БИТВЫ ДО БИТВЫ НА ВОРСКЛЕ (1380 – 1399 гг.) [Часть 16]

И. Ж. Рындин

Рассмотрение политической ситуации на Руси после Куликовской битвы в правление великих князей Витовта Кейстутовича и его зятя Василия Дмитриевича, до битвы на Ворскле. Великое княжество Литовское в момент его наивысшего могущества.

Ключевые слова
Ханский ярлык, великое княжение, княжеская корпорация, великокняжеский домен, Московский княжеский Дом, Великое княжество Литовское, Кревская уния

После Куликовской битвы в русских землях оставалось еще четыре князя, которые были старше московского великого князя Дмитрия Ивановича Донского по возрасту и родовому счету. Это прежде всего его тесть Дмитрий Константинович Нижегородский (1324-1383 гг.) со своими младшими братьями Борисом Константиновичем Городецким (ум. в 1394 г.) и Дмитрием Константиновичем Ногтем-Однооком (ум. после 1375 г.). Существует мнение, что суздальским князем с 1366 г. был старший сын Дмитрия Константиновича – Василий Кирдяпа [1. С. 131]. В этом же колене находился тверской князь Михаил Александрович (1333-1399). Князь Андрей Федорович Стародубский пал в Куликовской битве.

Дмитрий Иванович Донской (1350-1389 гг.) возглавлял следующее колено потомков Всеволода Большое Гнездо. За ним следовал его двоюродный брат Владимир Андреевич Серпуховской (1353-1410 гг.). Затем следовали сыновья старейшего князя на Руси Дмитрия Константиновича Нижегородского – Василий Кирдяпа (ум. в 1403 г.) и Семен (ум. в 1402 г.). Сыновья Бориса Константиновича – Даниил и Иван Тугой Лук – в это время, очевидно, еще не имели собственных уделов, как и сын Дмитрия Ногтя – Юрий. За ними следовали холмские князья: Иван Всеволодович Городокский (Старицкий) (ум. в 1402 г.), который, по некоторым сведениям, руководил тверским полком во время Куликовской битвы [2. С. 359], и Юрий Всеволодович Холмский (1360- после 1408 г.). Затем следовали сыновья Михаила Александровича Тверского: Александр Ордынец (ум. в 1389 г.), Иван (1357-1425 гг.), Борис (ок. 1362-1395 гг.), Василий (1370-после 1425 г.) и Федор (ум. после

1406 г.). За ними шли: Дмитрий Еремеевич Клинский (ум. в 1407 г.) с братом Иваном (ум. после 1407 г.), Василий Михайлович Кашинский (ум. в 1382 г.), Федор Андреевич Стародубский (ум. после 1427 г.), его братья Иван Андреевич Ногавица Ряполовский и Давыд Андреевич Палецкий.

В следующем колене находились: Андрей Федорович Ростовский-Сретенский (ум. в 1409 г.), Александр Константинович Ростовский-Борисоглебский (ум. в 1404 г.) с братом Владимиром, Юрий Васильевич Белосельский (ум. после 1389 г.) с братьями Афанасьем Васильевичем Шелешпанским, Семеном Васильевичем Сугорским и Иваном Васильевичем Карголомским. В этом же колене находился Даниил Васильевич Пожарский, отец которого, князь Василий Пожарский, умер раньше своего отца стародубского князя Андрея Федоровича, а возможно даже погиб вместе с последнем на поле Куликовом.

В следующем колене находился сын и внук погибших на Куликовом поле князей белозерских Федора Романовича и Ивана Федоровича – Константин Иванович Белозерский (ум. в 1396 г.).

Ярославский княжеский дом был представлен князьями: Василием Васильевичем Ярославским (ум. после 1380 г.) с братьями Глебом Васильевичем Шаховским и Романом Васильевичем Шехонским (ум. после 1380 г.), Федором Михайловичем Моложским (ум. в 1408 г.), их племянниками – сыновьями убитого на Куликовом поле Ивана Михайловича Шумаровского – Андреем, Глебом и Федором Ушатым. Сыновья умершего еще в 1369 г. Льва Михайловича – Андрей Дуло и Борис – очевидно, еще не имели собственных уделов.

Необходимо отметить, что по мнению В.А. Кучкина, после смерти Василия Давыдовича в 1345 г. князем ярославским стал не его старший сын Иван, а его младший брат моложский князь Михаил Давыдович (ум. в 1363 г.), передавший Моложское княжество старшему сыну Федору Михайловичу. Его племянники получили другие земли своего отца: Василий – земли к югу от Ярославля, Глеб – Шаховскую волость, Роман – Романовскую (со столицей в г. Романове, который он основал) [7. С. 287]. После смерти Михаила Давыдовича ярославским князем стал его племянник Василий Васильевич.

Под московским влиянием находились несколько самых северных черниговских княжеств, впоследствии названные «верховскими». Это, прежде всего, Тарусское, Новосильское и Карачево-Козельские княжества, а также Брянское княжество. Вскоре после 1380 г. брянским князем стал пролитовски настроенный Роман Михайлович (ум. в 1401 г.), по одной версии выходец из Смоленского княжеского Дома [3. С. 151], а по другой – из Черниговского [4. Таб. 4], сменив промосковски настроенного Дмитрия Ольгердовича.

Новосильским князем в это время был Роман Семенович (уп. в 1375-1402 гг.). Его племянник Михаил Иванович был князем хотетовским (уп. в 1408 г.). Барятинским князем был Александр Андреевич. В Мезецке правил его брат Федор Андреевич. Звенигородский князь – Федор Андреянович, болховский – его брат Иван. Карачевом управлял Святослав Титович, его братья княжили: Иван – в Перемышле, Федор – в Козельске. Сын Святослава – Юрия стал первым князем мосальским. Конинскими князьями были Константин и Иван Федоровичи; Борис и Михаил Мстиславичи – князьями спажскими. Оболенским князем был Семен Константинович, тарусским – его брат Иван, елецким – Иван Федорович.

Совершенно автономным от Москвы было Великое княжество Рязанское, управляемое Олегом Ивановичем, которое было фактически третьим центром (помимо Москвы и Вильны) объединения русских земель. Одно время Олегу Рязанскому удалось включить в орбиту своего влияния смоленского и козельского князей, но тягаться с московским князем он, конечно

же, не мог. Считается, что пронским князем в этот период был Иван Владимирович (ум. ок. 1430 г.), хотя впервые он упоминается в 1402 г.

В Смоленске правил Святослав Иванович (ум. в 1386 г.). Его племянник Иван Васильевич был князем селеховским. Брат последнего Александр Поле был князем порховским. Григорий Евстафьевич княжил в Пскове. Остальные смоленские князья утратили свои владения и в дальнейшем служили московским великим князьям уже без княжеского титула.

Новгород в это время находился в сфере влияния Великого княжества Литовского. С 1378 г. в нем княжил Юрий Наримантович, которого в 1380 г. сменил брат Патрикей Наримунтович. В Пскове княжил Андрей Ольгердович, проводивший, видимо, линию ориентации на московского великого князя. Вполне возможно, что и Наримунтовичи держались в больше степени Москвы, нежели Вильны.

Среди Гедиминовичей в 1380 г. старшим по возрасту и родовому счету был Кейстут (1397-1382 гг.), который вскоре ненадолго захватит литовский престол и будет задушен по приказу своего племянника Ягайлы в 1382 г. За Кейстутом по старшинству следовал Любарт (1299-1383 гг.), князь Волыни и Луцка.

Во главе следующего поколения Гедиминовичей стояли упомянутые выше братья Наримунтовичи: Юрий (ум. после 1392 г.), бывший князем белзским и рожинским, и стародуб-брянский князь Патрикей (ум. после 1408 г.), который вскоре станет служилым князем Великого Новгорода.

После Наримунтовичей по старшинству следовали Ольгердовичи: псковский князь Андрей (1320-1399 гг.), трубчевский Дмитрий (1325-1399 гг.), киевский Владимир (1330-после 1398 г.), черниговский Константин (1332-после 1393 г.), ратненский Федор (1335-ок.1404 г.), великий князь литовский Ягайло (1349-1434 гг.), тракайский князь Скиргайло (1350-1396 гг.), новгород-северский Корибут (1352-после 1404 г.), мстиславский Коригайло (1354-1392 гг.), Семен-Лугвень (1360-1431 гг.), керновский Вигунт (1365-1392 гг.) и Свидригайло (1370-1452 гг.).

За Ольгердовичами следовали Кейстутовичи: новогрудский князь Войдат (1335 -1381 гг.), Воишвилл (1337-1387 гг.), гродненский князь Витовт (1350-1430 гг.), Товтивилл (1355-1390 гг.) и Сигизмунд (1365-1440 гг.).

Затем следовали Явнутовичи: князь заславский Михаил (1355-1399 гг.) с братом Семеном (упом. в 1387 г.), Кориятовичи: князь подольский Константин (1345 -1388 гг.) с братьями Федором (1350-1403 гг.), служившим московскому князю Дмитрием Боброком (ум. в 1399 г.), Львом (ум. 1399 г.) и Василием (упом. в 1403 г.). Последние были подданными уже не литовского великого князя, а польско-венгерского короля Людовика Анжуйского.

В следующем колене литовских князей находился внук Наримунта пинский князь Василий Михайлович (уп. в 1387 г.) [3. С. 121].

Кроме Гедиминовичей, в Великом княжестве Литовском сохранились и потомки династии Рюриковичей. Это, прежде всего, брат бывшего киевского князя Федора Ивановича – князь Андрей Вруцкий (Овручский). Холмским князем был Юрий Данилович, упом. в 1377 г. По одной версии он был сыном Даниила Васильковича Острожского, по другой – Даниила Мстиславича Холмского [5. С. 45; 4. Таб. 7а]. Острожским князем в это время был Федор Данилович (ум. в 1410 г.), друцким – Дмитрий Семенович (ум. в 1399 г.). В 1388 г. упоминается князь Александр Четвертинский – потомок турово-пинских князй. В Давыд-городке княжил Давыд Дмитриевич, зять Ольгерда. Степанским князем (а возможно, и дубровицким) был некий князь Семен, слуцким – Юрий.

После разгрома Мамая ханом Тохтамышем в 1381 г. Дмитрий Донской прислал к нему послов с дарами и татарский хан подтвердил его ярлык на великое княже-

ние. Однако Тохтамыш в следующем году решил, что русские княжества нужно привести в покорность и двинулся со своим войском на Русь.

Дмитрий Константинович послал к нему своих сыновей Василия Кирдяпу и Семена с просьбой не разорять Суздальско-Нижегородское княжество. Прислал послов и Олег Рязанский, желая уберечь свою землю от разорения.

Великий князь Дмитрий Иванович, не надеясь одержать верх над татарами, ушел в Кострому, брата своего Владимира Андреевича отправил на Волок. Княгине с детьми велел ехать в Переяславль. Кроме того, нужно учитывать, что Мамай был самозванцем и узурпатором, воевавший против «царя», т. е. татарского хана. Против самого же «царя» Тохтамыша в то время у русских людей рука не поднималась.

Тохтамыш, взяв Серпухов, двинулся к Москве, которую оборонял внук Ольгерда – Александр Андреевич Остей. Василий Кирдяпа с братом Семеном уговорили его сдать город. Тохтамыш, вопреки обещаниям, жестоко расправился с москвичами, перебив несколько десятков тысяч человек.

Ярлык на великое княжение он прислал Дмитрию Константиновичу, но тот умер, не дождавшись его в 1383 г. Тогда Тохтамыш решил оставить ярлык Дмитрию Ивановичу, считая, видимо, что достаточно строго его наказал. Московский князь обязывался уплатить татарам дань за все предыдущие годы, когда дань не платилась в связи со смутами в Орде.

В год смерти нижегородского князя Дмитрия Константиновича в Орде находился его брат Борис Городецкий, который и получил ярлык на Нижний Новгород. Суздаль достался Семену Дмитриевичу, Городец – Василию Кирдяпе. Михаилу Александровичу Тохтамыш подтвердил ярлык на тверское княжение, а владимирское не дал, как тот того просил.

В 1384 г. Дмитрий Иванович послал рать свою на Рязанскую землю. Олег Иванович с боярами «изыде в поле», а москвичи «землю его воеваша и огнем пожгоша, и плениша вся, и пусту всю сотвориша» [6. С. 156-157].

Узнав, что в Орду поехал Михаил Тверской с сыном Александром Кашинским домогаться великого княжения и Новгорода, Дмитрий Донской отправил в Орду защищать свои интересы старшего сына Василия, который пробыл там три года, но великокняжеский ярлык остался попрежнему у его отца до самой его смерти в 1389 г.

В 1385 г. в Новгород на княжение прибыл князь Патрикей Наримунтович. Но сказать, что Новгород подпал под влияние Литвы было бы неправильно, потому что он старался сохранить свою независимость и от Москвы, и от Вильны.

В том же году Олег Рязанский отбил у Москвы древний рязанский город Коломну, пленив московского посадника Александра Андреевича Остея. В следующем году Дмитрий Донской с Владимиром Андреевичем двинулся на рязанского князя, которому помогал литовский отряд под началом сына Андрея Ольгердовича – Михаила. Т. о. получается, что два сына Андрея Ольгердовича воевали в противоположных лагерях. Михаил Андреевич погиб в этом бою, но победа осталась за рязанскими полками. Другое войско Дмитрий послал на Муром, где правил князь, имя которого пытался нам сообщить В. Н. Татищев, но из-за помарки на странице оно осталось неизвестным [6. С. 160]. Сергию Радонежскому удалось примирить князей-соперников и Москва с Рязанью заключили мир, скрепив его браком рязанского княжича Федора Ольговича с московской княжной Софьей Дмитриевной. Однако в связи с этими событиями московские летописцы сильно исказили образ князя Олега, изобразив его врагом Русской земли, в то время как он пытался отстаивать интересы Рязанского княжества и даже предпринимал попытки объединить под своим влиянием ос-

татки Черниговского княжества, частью которого когда-то были Рязань и Муром.

Между тем, новгородцы, узнав о неудаче Дмитрия Московского с Олегом Рязанским, отказались слать дань в Москву и пограбили на Волге московских купцов. Дмитрий Иванович и Владимир Андреевич выступили против них со своими полками, что заставило новгородцев заплатить весь выход татарский и сверх того «за свои вины» 8000 руб.

Тем временем в Западной Руси произошли значимые перемены. После смерти в 1382 г. польско-венгерского короля Людовика венгерская корона досталась его старшей дочери Марии, а польская – младшей Ядвиге, мужем которой вскоре стал Ягайло, получивший при крещении имя Владислав. В 1385 г. была заключена польско-литовская уния, которая фактически лишила великого князя литовского статуса объединителя Руси, поскольку началось насаждение католичества в православных землях. Это вызвало такой протест со стороны как Рюриковичей, так и Гедиминовичей, что в 1392 г. Ягайло вынужден был уступить Великое княжество Литовское своему двоюродному брату Витовту. Андрею Ольгердовичу на короткое время удалось вернуть себе Полоцк, но в 1387 г. Полоцк захватил Скиргайло, взяв Андрея в плен. При этом погиб сын последнего Семен. После своего освобождения Андрей Ольгердович некоторое время сидел на псковском княжении, затем перешел на службу к Витовту.

В союзе с Андреем Ольгердовичем против Скиргайло выступал смоленский князь Святослав Иванович, который в 1386 г. вместе с сыновьями Глебом и Юрием и племянником Иваном Васильевичем Селеховским осадили Мстиславль, где находился Свидригайло Ольгердович. Взять город не удалось. Вскоре к Мстиславлю двинулись несколько литовских полков во главе с Скиргайлой Ольгердовичем, Дмитрием-Корибутом Ольгердовичем, Семеном-Лугвенем Ольгердовичем и Витовтом Кейстутовичем, которые разбили смоленское войско. В битве погибли Святослав Иванович и его племянник Иван Васильевич. Позднее, уже после осады самого Смоленска, Глеб и Юрий Святославичи попали в плен к литовцам. Вскоре Ягайло посадил в Смоленске не старшего сына убитого смоленского князя Глеба, а следующего по возрасту - Юрия, который признал полную свою зависимость от Литвы.

В 1386-1387 гг. большинство литовских удельных князей принесла новую присягу на верность королю Владиславу Ягайле. Фактическим правителем Литвы стал его брат Скиргайло, однако Вильна и Витебск оставались под контролем короля. В Витебске жила его мать тверская княжна Ульяна Александровна. Примечательно, что, имея православных родителей, сын стал ревностным католиком. Скиргайла официально владел Троками, Полоцком, Минском, Логойском, Свислочью, Бобруйском, Речицей, Любечем, Пропойском, Любашанами и др. [3. С. 127].

В 1387 г. Василий Кирдяпа и его брат Семен согнали дядю своего Бориса Константиновича с нижегородского княжения, отдав ему Городец. В следующем году пришел в Новгород на княжение Семен-Лугвень Ольгердович на смену Патрикею Наримунтовичу.

В 1388 г. Ягайло помирился со своим соперником в Польше князем Земовитом Мазовецким, выдав за него свою сестру Александру. Земовит вскоре утвердился и в Белзе, где до этого княжил Юрия Наримунтович. После примирения с главарем прогерманской партии в Польше князем Владиславом Опольским младший брат Ягайлы, Вигунд-Александр, женившись на дочери опольского князя, получил во владение куявские города Влоцлавск, Быдгощ и Добжин. Однако он умер в 1392 г., не дожив и до 30 лет.

Витовт также перекрестился в римскую веру, приняв имя Александр. В 1390 г. с помощью рыцарского войска, возглавляе-

мого будущим английским королем Генрихом, он разбил Скиргайла, взяв в плен брата Михаила Явнутьевича Заславского – Семена и брата Юрия Святославича Смоленского – Глеба. Однако осада Вильны кончилась неудачей. При обороне города погиб брат Ягайлы мстиславский князь Коригайло. В этом же походе погиб и брат Витовта Товтивилл, женатый на смоленской княжне Ульяне Святославне.

В 1389 г. умер Дмитрий Иванович Московский. По своему завещанию он разделил свои владения между четырьмя сыновьями. Как известно, сам Дмитрий владел двумя третями в Москве – третью своего отца, Ивана Красного, и третью своего дяди Семена Гордого. Остальная треть принадлежала серпуховскому князю Владимиру Андреевичу. Одну треть, вместе с титулом великого князя, Дмитрий Иванович отдал своему старшему сыну Василию. Вторую треть он разделил на три части между взрослыми сыновьями – Юрием, Андреем и Петром. Остальные московские города он распределил так: Василию досталась Коломна, Юрию – Звенигород, Андрею – Можайск, Петру – Дмитров. Василию Дмитриевичу, как великому князю владимирскому, принадлежали также Кострома и Переяславль-Залесский. Юрию достается Галич, Андрею – Белоозеро, Петру – Углич. Больному княжичу Ивану достался ничтожный удел, который по завещанию отца он мог отказать любому из братьев. Константин родился за 4 дня до смерти великого князь, поэтому он не успел указать его в своем завещании, но оговорил, что, если у него родится сын, то его должны наделить старшие братья.

В том же году старейший русский князь Борис Константинович ходил в Орду, надеясь вернуть себе Нижегородское княжество, взятого у него племянниками. В том же году Тохтамыш подтвердил своим ярлыком великокняжеский статус Василия Дмитриевича. Таким образом, великим князем на Руси стал князь, стоящий по родовому счету ниже на одно или даже на два колена ниже значительного числа князей. Напомним, что помимо Бориса Константиновича Городецкого (после 1324 г.-1394 г.), в том же колене находился и Михаил Александрович Тверской (1333-1399 гг.). Это были старейшие князья на Руси.

В следующем колене находились: Владимир Андреевич Серпуховской (1353-1410 гг.), Василий Дмитриевич Кирдяпа Нижегородский (ум. в 1403 г.), Семен Дмитриевич Суздальский (ум. в 1402 г.), сыновья городецкого князя Даниил Борисович (ум. после 1425 г.) и Иван Борисович Тугой Лук (ум. в 1418 г.), Юрий Дмитриевич Ногтев, Иван Всеволодович Старицкий (ум. в 1402 г.) с братом Юрием Холмским (ум. в 1410 г.), сын тверского князя Иван Михайлович (ум. в 1425 г.) с братьями Борисом Михайловичем Кашинским (ум. в 1395 г.), Василием Михайловичем Кснятинским (ум. в 1426 г.) и Федором Михайловичем Микулинским (ум. в 1426 г.), Дмитрий Еремеевич Клинский (ум. в 1406/07 г.) с братом Иваном (ум. после 1406 г.). Затем следовали стародубские князья: Федор Андреевич Стародубский (ум. после 1427 г.), Иван Андреевич Ногавица Ряполовский и Давыд Андреевич Палецкий.

В следующем колене находились: Андрей Федорович Ростовский-Борисоглебский (ум. в 1409 г.), Александр Константинович Ростовский-Сретенский (ум. в 1404 г.) с братом Владимиром. Юрий Васильевич Белосельский-Белозерский продал свой удел Дмитрию Донскому и княжил, очевидно, только в Белосельском уделе. Его братья правили: Афанасий Васильевич – в Шелешпанском уделе, Семен Васильевич – в Сугорском, Иван Васильевич – в Карголомском, Константин Васильевич – в Ухтомском.

Лишь после белозерских князей по старшинству родов следовал великий князь Василий Дмитриевич (1371-1425 гг.) со своими братьями: Юрием Галицко-Звенигородским (1374-1434 гг.), Андреем

Можайско-Белозерским (1382-1432 гг.) и Петром Дмитрово-Угличским (1385 -1438 гг.).

В следующем колене находился князь Даниил Васильевич Пожарский, отец которого, князь Василий Андреевич Пожарский, умер раньше своего отца Андрея Федоровича Стародубского (ум. в 1380 г.).

Ярославский княжеский Дом, не имевший отношения к наследию Всеволода Большое Гнездо, возглавлял Иван Васильевич Ярославский (1373-1426 гг.) с братьями Федором Васильевичем Кубенским (ум. в 1434 г.), Семеном Васильевичем Новленским, Дмитрием Васильевичем Заозерским и Иваном-Воином Васильевичем Курбским. Моложским князем был их двоюродный брат Федор Михайлович (ум. в 1408 г.). Свои уделы имели и племянники последнего: Андрей Иванович, Глеб Иванович Шуморовский, Федор Иванович Ушатый и Андрей Львович Дуло. В. А. Кучкин предполагает, что уделы Андрея, Федора Ушатого и Андрея Дуло располагались по течению реки Юхоти [7. С. 302].

Сразу же по восшествии на великокняжеский престол Василия Дмитриевича у него началось «розмирие» с его дядей Владимиром Андреевичем Серпуховским, которому принадлежала треть Москвы. Как сообщает летопись, князь Владимир с сыном Иваном покинул Москву и отъехал к себе в Серпухов, а затем – на княжение в Торжок. В следующем году он помирился со своим племянником, который прибавил к его уделу еще Волок и Ржев. В том же году Василий Дмитриевич прислал своего наместника в Новгород и взял с новгородцев дань и выход татарский.

В 1391 г. состоялась свадьба нового московского великого князя Василия Дмитриевича с Софьей Витовтовной, что означало союз Москвы и Вильны против католической экспансии на Руси.

В 1392 г. из Орды прибыл Борис Константинович с ярлыком на Нижний Новгород. В том же году великий князь добился у Тохтамыша передачи ему ярлыков на Нижний Новгород, Городец, Муром, Мещёру и Тарусу. С потерей Нижнего Новгорода не могли смириться Василий Кирдяпа с братом Семеном. В 1394 г. великий князь ходил на них походом к Нижнему Новгороду, после чего дал им в удел Шую. В том же году умер их дядя Борис Константинович, который был похоронен в Суздале. После чего Суздаль также вошел в великокняжеские владения.

Между тем Ягайло передал владения Витовта – Подляшье с Берестьем и Каменцом – своему вассалу Янушу Мазовецкому, женатому на сестре Витовта – Анне Кейстутовне. Польско-мазовецкие войска выбили наместников Витовта из Каменца, Берестья и Волковыйска. Однако, в конечном счете, эти города остались за Витовтом, который с 1392 г. стал именоваться великим князем литовским. Ягайло вынужден был вернуть Витовту Луцк и Владимир-Волынский. Скиргайло, взамен утраченного Трокского княжества, получил Кременец и в перспективе мог получить Подолье, где после смерти в 1388 г. Константина Кориятовича правил самый младший Кориятович – Федор.

Таким образом, к концу XIV в. под властью Литвы оказались все Русские земли, за исключение территории Владимирской Руси и Великого княжества Рязанского.

После смерти пинского князя Василия Михайловича в 1387 г. его княжество досталось его дяде Юрию Наримунтовичу Белзскому. Сын Юрия – Роман – заменил в Великом Новгороде Семена-Лугвеня Ольгердовича, который княжил там с 1389 г., а в 1392 г. стал князем мстиславским после смерти брата Коригайлы. В следующем году он возьмет в жены сестру великого князя московского Марию Дмитриевну. Романа Юрьевича, в свою очередь, в 1393 г. в Новгороде сменил Константин Васильевич Ухтомский. На следующий год оба князя ходили с новгородцами к Пскову, против Андрея Ольгердовича и сына его Ивана Копорского. В кро-

вопролитной битве ни одной из сторон не удалось взять верх. Большие потери были с обеих сторон, пал и князь Иван Андреевич Копорский. В том же году бежали в Орду Василий Кирдяпа с братом Семеном искать себе отцовского княжения.

В 1392 г. умерла вдова Ольгерда Ульяна Александровна, уделом которой было Витебское княжество. Витовт немедленно направил в Витебск наместником своего сокольничего Федора Весну, чем вызвал гнев самого младшего Ольгердовича – Свидригайлы, который еще не имел собственного удела. Свидригайло захватил Витебск, казнив витовтова наместника. Против Витовта взбунтовались Орша и Друцк. Ягайло прислал ему на помощь польское войско во главе со Скиргайлой.

В Друцке в это время княжил Дмитрий Семенович, женатый на дочери князя Олега Рязанского Анастасии. Он подчинился Витовту, но уже на новых условиях: не как наследственный правитель, а как получивший волость из рук великого князя [3. С. 132]. Орша оказала сопротивление и была взята после осады. Не известно, сидел ли в это время там князь, однако, с той поры Орша превратилась в великокняжеский город. Такой же участи удостоился и Витебск, который после долгой осады Свидригайло был вынужден сдать Витовту.

Вскоре против Витовта выступил другой зять Олега Рязанского – новгород-северский князь Дмитрий-Корибут, который был разбит в сражении с великокняжеским войском. Он был вторым мужем Анастасии Ольговны Рязанской.

В связи с этим, возникает предположение, что именно Олег Рязанский инициировал выступление своих зятьев против великого князя литовского, стремясь распространить свое влияние на их земли, как это он уже сделал с Козельским княжеством, где правил его зять Иван Титович, и собирался сделать со Смоленским княжеством, где княжил другой его зять Юрий Святославич. Пронским княжеством управлял сын еще одного зятя рязанского князя – Иван Владимирович.

Витовт сажает в Новгороде-Северском Федора Ольгердовича, но уже как своего наместника. Волынский и луцкий князь Федор Любартович, получив вместо Владимира-Волынского несколько городов в Галиции, присягнул на верность польскому королю Ягайле. Отказались принести присягу на новых условиях Владимир Киевский и Константин Черниговский, но их сопротивление было без труда сломлено. В 1395 г. в Киев вместо Владимира был послан княжить Скиргайло, который вскоре был отравлен местным боярством, хотя ходили слухи, что тут не обошлось без Витовта, который тем самым избавлялся от очень опасного соперника [3. С. 132]. На смену Скиргайле в 1396 г. Витовт направил своего давнего соратника князя Ивана Альгимонтовича Гольшанского. Владимиру Ольгердовичу дали взамен Киева Слуцк и Копыс, Константина же из Чернигова перевели в Чарторыйск. Корибуту после смерти Скиргайлы достался Кременец-Подольский. Последний подольский князь Федор Кориятович к этому времени был лишен княжения и заключен под стражу. Однако часть подольских городов перешла к вассалу польского короля Ягайлы Спытку Мельштынскому. За свое непокорство лишился Смоленска князь Юрий Святославич. Витовт перевел его в Рославль, а в Смоленске посадил его старшего брата Глеба, до этого находящегося в почетном литовском плену. Вскоре Глеб был переведен в г. Полонный, а в Смоленске посажен наместником князь Ямонт Тулунович с боярином Василием Борейковичем.

Московский князь не решился выступить против мощного Литовского княжества в поддержку смоленских князей. Это сделал Олег Рязанский, в земле которого укрылись его мятежные зятья Дмитрий-Корибут и Юрий Святославич. Витовт

совершил устрашающий поход на Рязань, по пути взяв присягу в верности с пронского князя. После чего он обратил взор на Верховские княжества, где правили братья Святослав, Иван и Андреян Титовичи, владевшие, соответственно, Карачевом, Козельском и Звенигородом, которые тоже принесли присягу Витовту. Так же поступили князья Роман Семенович Одоевский и Всеволод Орехва Мезецкий. Верными московскому князю остались только сыновья Константина Ивановича Оболенского, на владения которых Василий Дмитриевич получил у Тохтамыша ярлык в 1392 г. Московский князь был вынужден признать новую границу с литовскими владениями по реке Угре.

Под 1396 г. В. Н. Татищев сообщает о казни Витовтом князя смоленского Ивана Михайловича, но больше об этом князе ничего не известно. В том же году Семен Дмитриевич привел татар под Нижний Новгород, но города взять не смог. После чего отступил в Волжскую Булгарию. В погоню за ним был послан Юрий Дмитриевич Галицкий, который взял много болгарских городов и спустя три месяца вернулся на Русь с богатой добычей.

В 1397 г. состоялась встреча Витовта со своим зятем Василием Дмитриевичем Московским в Смоленске, на которой еще более укрепился союз Северо-Восточной Руси со всей остальной. По своему статусу Витовт, и как тесть Василия, и как великий князь литовский, в этом союзе был явно доминирующей фигурой. Отличие Московской Руси от Литовской состояло в том, что она продолжала платить дань татарам. Не будь этого обстоятельства, можно было бы утверждать, что Витовту удалось объединить под своей властью всю территорию бывшей Киевской Руси, за исключением Рязанского княжества, против которого Витовт и совершил описанный выше поход.

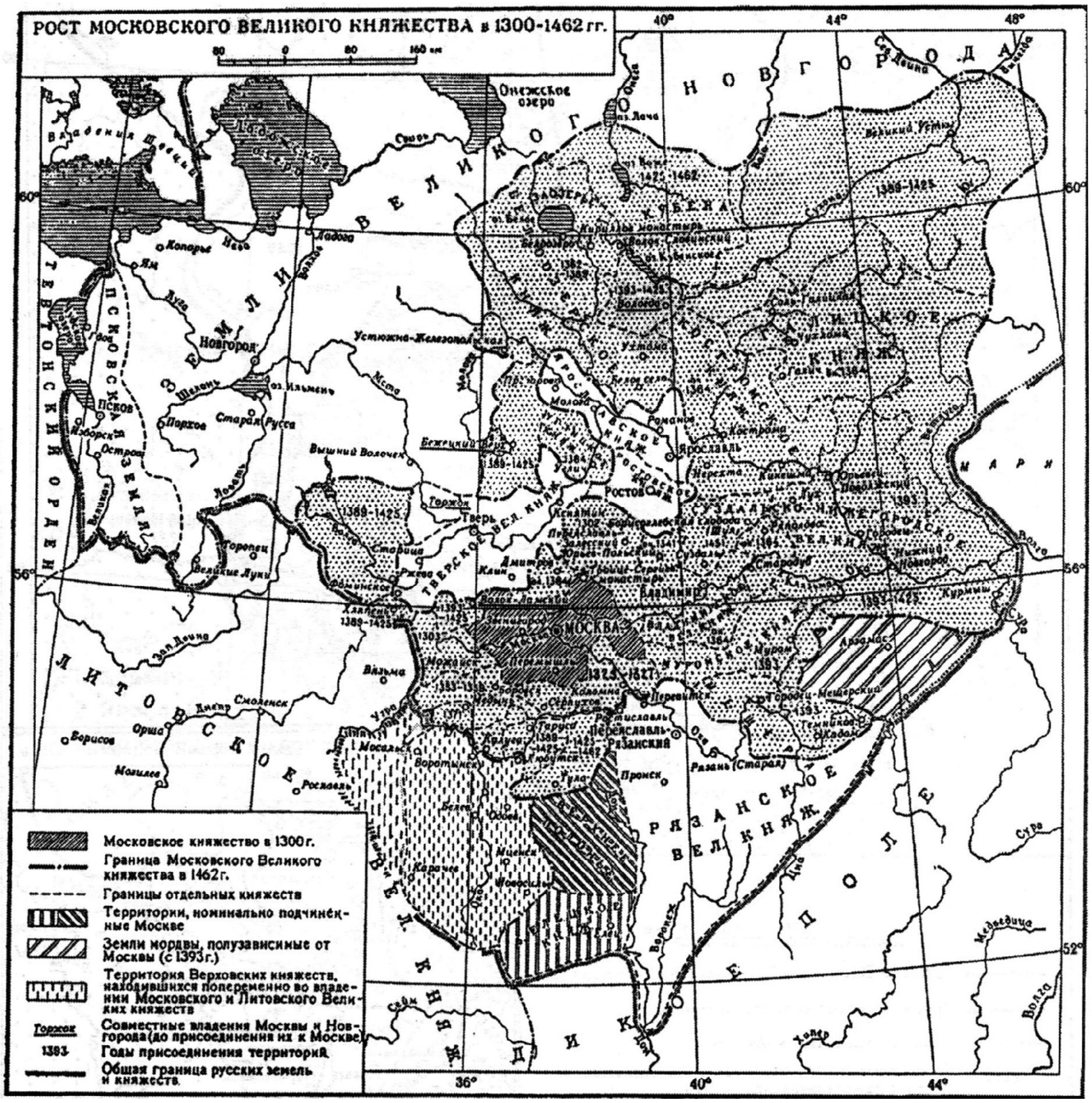
В 1398 г. новгородскими князьями стали Василий Иванович Селеховский и Патрикей Наримантович [6. С. 189]. В 1398-1399 гг. псковским князем был сын Андрея Ольгердовича – Иван. В 1399 г. имеются сведения о гибели на р. Шелоне новгородского князя Романа Юрьевича, которого сменил его дядя Патрикей Наримунтович.

Т. о., к 1399 г. Великое княжество занимало наибольшую в своей истории территорию: от Немана и Двины до низовьев Днестра и Днепра.

Московский князь, зять Витовта, выступал в союзе с Литвой. Оставался на Востоке только один враг, которому Витовт решил бросить вызов – Золотая Орда.

Летом 1399 г. войска Витовта вышли из Киева, где был сборный пункт, и двинулись к границы с Ордой. По сведениям летописцев, с Витовтом шло 50 князей. Из них в битве с татарами на реке Ворскле пали: Андрей и Дмитрий Ольгердовичи, Михаил Евнутьевич Заславский, братья друцкого князя Семена Дмитриевича – Иван Киндырь и Андрей Дмитриевичи, Иван Ивлашкович, Иван Борисович (Альгимантович) Киевский, Глеб Святославич Смоленский, Лев Кориятович, Михаил Васильевич с братом Семеном, Михаил Подберезовский с братом Александром, Михаил и Дмитрий Данилович Острожские, Спытко, воевода краковский, Ямонт Тулунович, Иван Юрьевич Белзский и Пинский, Дмитрий Кориятович Боброк-Волынский. По-видимому, удалось спастись князю Федору Патрикеевичу Рыльскому, который упоминается В. Н. Татищевым среди погибших [6. С. 195].

Битва на Ворскле – важная веха в истории Руси. Если бы Витовту удалось одолеть татар, то он бы встал во главе единой Русской земли, поскольку его зять Василий Дмитриевич во всем слушался его и своей жены Софьи Витовтовны. В результате поражения Витовта сохранилась татарская власть над Московской и Рязанской Русью, а значит, сохранялся раскол Руси на две (а в то время даже на три) неравные части.



ПРИМЕЧАНИЯ

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

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

3. *Насевіч В. Л.* Род князёў Друцкіх у гіторыі Вялікага княства Літоўскага (XIV - XVI стст.) // Старонкі гісторыі Беларусі. – Мінск, 1992. – С. 83-104.

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

5. *Яковенко Н. Н.* Персональный состав княжеской прослойки // Историческая генеалогия. – № 1. – Екатеринбург, 1994.

6. *Татищев В. Н.* История Российская. – Т. V-VI. – М.: «Ладомир», 1996.

7. *Кучкин В. А.* Формирование государственной территории Северо-восточной Руси в X-XIV вв. – М.: Наука, 1984.

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ
г. МОСКВА

УДК 94(410)
ББК 63.3(4Вел)52

ПАРТИЙНО-ПОЛИТИЧЕСКАЯ БОРЬБА ПО ПРОБЛЕМЕ РЕФОРМИРОВАНИЯ ПАЛАТЫ ЛОРДОВ В ПЕРИОД ОБСУЖДЕНИЯ И ПРИНЯТИЯ АКТА О ПАРЛАМЕНТЕ 1911 ГОДА

Кандидат исторических наук И. Г. Ковалев

Рассматривается отношение основных политических партий и группировок Великобритании к проблеме изменения прерогатив и полномочий Палаты лордов в период внесения и обсуждения в высшем законодательном органе страны Законопроекта о Парламенте 1911 г. Анализируется процесс сложных согласований, уступок и компромиссов в период дискуссий по тексту билля. Дается характеристика Акта о Парламенте 1911 г. и объясняются причины необходимости дальнейшего реформирования Палаты лордов.

Ключевые слова
Реформа Палаты лордов, Консервативная партия, Либеральная партия, абсолютное вето, отлагательное вето, парламентские дебаты, поправки к законопроекту

В нынешнем году в Великобритании будут отмечать столетний юбилей Акта о Парламенте 1911 г. – документа, который стал отправной точкой в длительном и сложном процессе модернизации одного из самых старинных институтов государственной власти в стране. Реформу Палаты лордов, властные полномочия и принципы формирования которой оставались неизменными на протяжении нескольких последних столетий и уже не соответствовали реалиям начала XX в., либералы начали готовить после своего триумфального возвращения к рулю государственного управления в 1906 г. Неизбежность необходимости ограничения прерогатив пэров в законотворческой сфере стала всем очевидна в период бюджетного кризиса 1909 г. В завершающую же стадию своего развития реформа вступила лишь после всеобщих парламентских выборов в декабре 1910 г.

Результаты волеизъявления избирателей мало отличались от итогов предыдущего их голосования в январе-феврале этого же года. Либералы получили относительное большинство в Палате общин и по-прежнему зависели от поддержки ирландских националистов и лейбористов. Вместе с тем, даже такую условную победу, Кабинет Г. Асквита расценивал как мандат, данный ему народом для ограничения прав Палаты лордов. В тронной речи Георга V, открывавшей работу Парламента нового созыва, было четко обозначено стремление Правительства

принять соответствующий акт: «В кратчайшие сроки вам будут представлены предложения по урегулированию отношений между двумя палатами Парламента, имеющие своей целью обеспечение более эффективной работы конституции» [1. Col. 5]. Действительно, задержка с обещанным ограничением всевластия пэров, могла обернуться для либералов потерей союзников из малых фракций, что в условиях «подвешенного» Парламента означало бы утрату возможности реализовывать свою политическую программу.

Кабинет, совершенно очевидно, стремился, как можно быстрее провести обсуждение Законопроекта о Парламенте и уже через 16 дней после открытия сессии он был внесен в Палату общин. Первое и второе чтения билля подтвердили, что позиции основных политических партий не претерпели существенных изменений. Отношение оппозиции предельно четко сформулировала консервативная «Таймс»: «Нам предстоит обсудить законопроект, созданный одной палатой в ее собственных интересах, который другая палата силой будет принуждена одобрить, – законопроект, направленный не на преодоление конституционного кризиса, а на уничтожение конституции, которая делает возможным этот кризис» [2]. Лидеры консерваторов с парламентской трибуны, в прессе и на митингах продолжали обвинять Правительство в абсолютизации своей власти, в нарушении конституции, в сговоре с ирландцами и попытках установить гомруль вопреки «воле нации». Они по-прежнему решительно требовали укрепить статус Палаты лордов с сохранением всех ее привилегий, которые «существуют целиком и полностью для блага общества» [3. Col. 1763].

Либералы, в свою очередь, настаивали на безотлагательном проведении реформы. Г. Асквит, выступая в Палате общин, отмечал, что невозможно дальше терпеть «невыносимое и даже опасное положение и абсолютно явную приверженность лордов к консервативной партии» [4. Col. 1747]. Анализируя встречные контрпредложения консерваторов, премьер-министр фактически использовал доводы своих противников, с легкостью обратив их против их же авторов. «Нас приглашают, – отмечал он, – одобрить принципы якобинцев и наполеонов и заменить ими прочно установленную доктрину английской конституции» [5. Col. 1748]. Тем самым он давал понять, что не скромные и осторожные реформы, предложенные Кабинетом, а инициативы тори таят в себе истинную угрозу конституционному механизму страны.

В своей борьбе за Законопроект о Парламенте либералы в этот период времени, как и раньше, могли рассчитывать на поддержку ирландских националистов и лейбористов. Представитель первых – доктор Дж. Эсмонд прямо заявил, что его партия поддерживает билль, так как считает, что он способствует введению самоуправления в Ирландии и расчищает место для «неотложных реформ, необходимых для демократии в Великобритании в целом» [6. Col. 1925]. Полностью на стороне Правительства были и лидеры лейбористов. По их мнению, вето Палаты лордов являлось главным препятствием в деле осуществления широкой программы социальных реформ, которую либералы обещали провести еще с 1906 г. Как следствие, и в первом и во втором чтении в Палате общин Законопроект о Парламенте был одобрен большинством в 124 и 125 голосов соответственно [7. Col. 682]. Однако оппозиция не собиралась сдаваться и попыталась дать решительный бой Правительству на стадии комитета Палаты общин, куда проект попал 3 апреля 1911 г. для окончательного формирования текста документа.

К этому моменту структурно билль состоял из преамбулы и шести статей. В вводной части документа заявлялось о необходимости урегулирования взаимоотношений двух палат Парламента, ограни-

чения ради этого прав Палаты лордов, а также указывалось на возможность в будущем замены наследственного принципа ее формирования на выборный [8. Col. 445]. В первой статье устанавливались правила принятия финансового законодательства. Предусматривалось, что финансовый билль, одобренный в Палате общин, за месяц до окончания текущей сессии, отправленный на рассмотрение в Палату лордов и проваленный там, становился законом после санкции монарха, даже без согласия на то верхней палаты. Право определять финансовый или нефинансовый характер билля передавалось спикеру Палаты общин, и вводились соответствующие критерии. Финансовым считался тот законопроект, в котором затрагивались вопросы бюджета, налогообложения, всевозможных поставок, расходов Парламента, выплаты определенных сумм в качестве жалования или наград и т.п. Билль, направляемый для получения королевской санкции, должен был иметь сопроводительное письменное удостоверение от спикера, подтверждавшее характер данного законопроекта. Наконец, в этой статье содержался прямой запрет на внесение пэрами каких-либо поправок в билли, отнесенные спикером к разряду финансовых [9. Col. 1850-1851].

Во второй статье ограничивались полномочия Палаты лордов в отношении нефинансовых законопроектов. Они становились законом с королевской санкции и вопреки сопротивлению пэров, если в течение трех сессий они принимались в нижней палате и отвергались в верхней, куда они посылались общинами не позднее одного месяца до окончания сессии. При этом подчеркивалось, что для применения этой законодательной процедуры необходимо, чтобы между датой первого внесения билля в Палату общин и датой, когда этот законопроект последний, третий раз был принят в этой палате, истекал срок в два года. Кроме этого предусматривалось, что билль считался отвергнутым верхней палатой, если он не был пропущен пэрами без внесения каких-либо поправок или одобрен с такими поправками, на которые не могла согласиться Палата общин [10. Col. 1051-1053].

В третьей статье закреплялось, что любое письменное удостоверение, данное спикером в отношении определения категории законопроекта, является окончательным и не подлежащим обжалованию в каких-либо судебных инстанциях [11. Col. 285]. В четвертой статье отмечалось, что ни одно из положений данного билля не направлено на уменьшение или изменение существовавших прав и привилегий Палаты общин [12. Col. 319]. В пятой статье ограничивался максимальный срок парламентских полномочий пятью годами вместо прежних семи [13. Col. 343]. Наконец, шестая статья устанавливала официальное название рассматриваемого документа – Акт о Парламенте 1911 г. [14. Col. 361]. Очевидно, что в тексте этого проекта не содержалось ничего принципиально нового по сравнению с резолюциями Г. Асквита, обсуждавшимися еще в 1910 г. Билль представлял лишь более детальную их разработку, представленную в соответствующей юридической форме, но сохранившую первоначальный крайне умеренный и осторожный характер предложений Правительства. Единственной новацией стало решение предоставить практически неограниченные и лишенные какой-либо внешней подотчетности полномочия спикеру Палаты общин при определении им категорий законопроектов.

Лидеры консерваторов именно на стадии обсуждения законопроекта в комитете попытались разрушить план либералов путем внесения в него огромного количества поправок. Всего ими было предложено более 800 вариантов изменения текста статей билля [15. P. 70]. По каждому, даже самому незначительному замечанию торийских депутатов, как правило, возникали длительные дискуссии, и председатель комитета неоднократно вынужден

был ставить на голосование предложение об искусственном прекращении прений. Широко применялась и парламентское процедурное правило «кенгуру», когда обсуждались лишь отдельные поправки, признанные важными, а остальные пропускались как малозначительные. Зачастую поправки дублировали друг к другу, и даже предпринимались попытки поставить дважды на голосование один и тот же вариант редакции текста [16. Col. 778, 1169]. Совершенно очевидно, что оппозиция, используя метод обструкции, решила «разрушить» правительственный план реформы.

Наиболее острая борьба развернулась вокруг первых двух статей Законопроекта о Парламенте, в которых содержались главные предложения правящей партии. Консерваторы и юнионисты любыми способами стремились подменить идеи либералов собственным видением того как необходимо реформировать Палату лордов. Например, в самом начале обсуждения они внесли поправку, в которой настаивали на замене плана, предложенного Кабинетом, на собственный проект [17. Col. 1852]. После того, как это предложение было отклонено, оппозиция высказала пожелание о наделении монарха правом передавать спорные билли на рассмотрение избирателей, или иными словами вновь попыталась использовать «доктрину мандата» [18. Col. 1809]. Неоднократно поднимался вопрос о недопустимости «единовластия» спикера при определении характера вносимых законопроектов и предлагалось передать это полномочие объединенному комитету двух палат Парламента [19. Col. 356, 361]. Особенно настойчиво представители оппозиционной фракции требовали изъять из компетенции будущего акта все вопросы, влекущие за собой установление самоуправления в Ирландии [20. Col. 705, 1237].

Впрочем, либералы, понимая, что дальнейшие уступки по реформе, объявленной в начале сессии одной из приоритетных задач Кабинета, могут привести к утрате ими власти, решительно отвергали все попытки тори изменить суть предложенного билля. При помощи голосов лейбористских и ирландских депутатов, Правительство одну за другой отвергало «разрушающие» поправки оппозиции. В итоге консерваторам удалось добиться внесения в текст, предложенный Кабинетом, всего одного изменения – ограничить сферу влияния будущего акта лишь публичными законопроектами и не распространять его на частные билли, затрагивающие чаще всего интересы бизнеса [21. Col. 169]. Согласие либералов на эту поправку вполне объясняется тем обстоятельством, что они не в меньшей степени, нежели тори, стояли на защите интересов британских предпринимателей и их собственности.

Статьи с третей по шестую правительственного законопроекта не вызвали сколь-нибудь значительных споров, поскольку в них затрагивались второстепенные и технические вопросы. Как следствие, они были одобрены без обсуждения [22. Col. 318, 340, 368]. В целом, можно констатировать, что в нижней палате либералам удалось отстоять свои предложения почти в первоначальном виде. Менее чем за три месяца правительственный план реформы Палаты лордов прошел все необходимые стадии обсуждения в нижней палате и 15 мая 1911 г. был принят в третьем чтении [23. Col. 1780]. Для билля затрагивающего спорный конституционный вопрос и столкнувшегося с ожесточенными нападками со стороны оппозиции, такая оперативность вещь достаточно редкая.

Оппозиция тем временем не собиралась отказываться от продолжения борьбы. Всеобщее внимание теперь было обращено к Палате лордов, которая начала обсуждать правительственный законопроект 23 мая. Примечательно, что на этом этапе тори решили действовать достаточно изощренно, и не стали отвергать билль с ходу. Подобная тактика была выработана заранее. Так, еще 4 марта 1911 г.

О. Чемберлен в письме жене сообщал о своей беседе с личным секретарем Георга V сэром А. Биггом, в ходе которой затрагивалась проблема действий консерваторов во время предстоящего обсуждения Законопроекта о Парламенте пэрами. Предполагалось, что торийское большинство в верхней палате пропустит его во втором чтении, а затем внесет в него такие поправки, которые Кабинет Г. Асквита откажется принять [24. P. 326-327]. По замыслу лидеров консерваторов это должно было вызвать политический кризис, который неизбежно приведет к новым всеобщим выборам, результат которых будет не в пользу Правительства. В тот период времени они еще не знали, что король осенью 1910 г. пообещал Г. Асквиту, что в случае провала билля в верхней палате, он назначит необходимое для его прохождения количество пэров из числа сторонников либералов.

Первоначально консервативные пэры строго следовали разработанной тактике, обсуждение проходило вяло и в адрес либеральной администрации звучали лишь дежурные обвинения о проведении в жизнь «наиболее несправедливой, революционной и односторонней меры», «необоснованного и близорукого закона» и т. п. [25. Col. 717, 921]. В итоге, Законопроект о Парламенте был одобрен Палатой лордов во втором чтении без голосования. Затем коронация Георга V и связанные с ней торжества, почти на месяц прервали работу Парламента, и только 28 июня 1911 г. билль был передан на обсуждение в постоянный комитет верхней палаты.

Здесь ситуация в корне изменилась, атмосфера стала оживленной и деловой. Одна за другой стали приниматься поправки, разрушающие суть и смысл правительственного плана преобразований. В частности, во вторую статью было внесено положение о том, что все спорные вопросы должны решаться на заседаниях объединенного комитета палат Парламента [26. Col. 472]. Кроме этого было одобрено предложение, согласно которому, такие важные конституционные новации, как, например, предоставление самоуправления для Ирландии, изменение прерогатив короны и протестантского характера престолонаследия, а также те билли, которые объединенный комитет признает мерами «чрезвычайной важности», обязательно должны выноситься на общенациональный референдум [27. Col. 100]. Оппозиция надеялась, что таким образом ей удастся затянуть процесс обсуждения, вовлечь правительственное большинство в нижней палате в длительную процедуру согласований поправок и поиска компромисса. Расчет был прост – либо при помощи постоянных претензий добиться необходимых уступок, либо каким-то образом расколоть единство либеральной фракции и надеяться смену власти.

Кабинет Г. Асквита тем временем очень быстро осознал, насколько губительным может быть сценарий разрушения билля при помощи поправок пэров. Премьер-министр уже 5 июля 1911 г. констатировал, что Законопроект о Парламенте был принципиально изменен Палатой лордов на стадии комитета, и приобрел «искалеченную и неузнаваемую форму» [28. P. 97]. Следовательно, пэры проигнорировали мнение избирателей, высказанное на всеобщих парламентских выборах. В этих обстоятельствах у Г. Асквита не оставалось другого выбора, как вновь обратиться к монарху. Георг V подтвердил гарантии, данные либеральному Кабинету в ноябре 1910 г., но выдвинул условие, что пэрам будет предоставлена еще одна возможность обсудить отказ Палаты общин принять их поправки и дан шанс «одуматься» до назначения новых членов верхней палаты [29. P. 204]. Либеральный Кабинет, таким образом, имел в своем арсенале инструмент, позволявший преодолеть сопротивление «непримиримых», но не спешил его использовать.

Дебаты во время третьего чтения За-

конопроекта о Парламенте, состоявшиеся в Палате лордов 20 июля 1911 г., как никогда четко определили расстановку основных политических сил. Лорд председатель Тайного совета виконт Морли от имени Правительства решительно опротестовал поправки консервативных пэров и заявил: «… если они и не являются смертельным ударом по Палате общин – эту палату трудно убить – то серьезно подрывают ее влияние, престиж и полномочия» [30. Col. 574]. Одновременно с этим он призвал лордов все же принять билль в третьем чтении, указав на то, что его провал данный момент неминуемо повлечет за собой «нарушение всего парламентского делопроизводства» [31. Col. 572]. Руководство консерваторов, придерживавшееся в большинстве своем умеренных взглядов, заняло компромиссную позицию. «Мне кажется, – отмечал в своем выступлении маркиз Лэнсдаун, – что приняв билль во втором чтении и потратив значительное время на внесение в него поправок, изменение нашего курса на этой стадии и провал законопроекта в третьем чтении сделает смешной эту палату в глазах народа» [32. Col. 584]. Очевидно, лидеры тори все еще надеялись, что Кабинет согласится если не со всеми, то хотя бы с частью их поправок.

Категорически против каких-либо уступок либеральному Кабинету были непримиримые консерваторы и юнионисты. Один из их вождей – граф Холсбери решительно отказался признать уничтожение права абсолютного вето пэров в финансовых вопросах, отверг любые ограничения наследственного принципа формирования состава палаты и потребовал провалить билль в третьем чтении, справедливо опасаясь того, что Кабинет не согласится с внесенными изменениями. «Принятие этого законопроекта без поправок, – отмечал он, – будет означать уничтожение конституции, а также угрозу разрушения существующих свобод» [33. Col. 595]. В итоге верх все же одержали умеренные. Билль о Парламенте со всеми поправками был принят в третьем чтении и передан на рассмотрение в Палату общин [34. Col. 620]. Вместе с тем, стало совершенно ясно, что Правительству без крайних мер или, как минимум, без весомой угрозы их применения вряд ли удастся преодолеть сопротивление консервативного большинства в верхней палате Парламента. Кроме этого дебаты во время третьего чтения продемонстрировали, что раскол в рядах оппозиции по проблеме реформы Палаты лордов не только сохранился, но и значительно усилился.

Спустя всего два дня после описанных событий, либеральный Кабинет, реагируя на разрушительные поправки пэров, обратился к королю с требованием назначить в двухнедельный срок необходимое количество новых членов верхней палаты. Георг V вновь попросил Г. Асквита об отсрочке и предложил подождать результатов обсуждения поправок пэров в Палате общин. В письме к лидеру либералов барон Ноллис так передавал точку зрения монарха: «Он совершенно убежден, что пэров нужно максимально успокоить, демонстрируя по отношению к ним как можно больше внимания и корректности. Для них неприемлема мысль о том, что с ними могут обращаться мстительно или же грубо и бесцеремонно. Более того, подобное обращение, вероятно, только увеличит число тех, кто собирается голосовать против» [35. P. 211]. Г. Асквит согласился на такую отсрочку, тем более, что ему самому было необходимо некоторое время для подготовки списка лиц, которым можно было предложить пэрский титул в обмен на обещание поддерживать Либеральную партию. В конце июля-начале августа 1911 г. премьер-министр и другие члены Кабинета неоднократно встречались с монархом для консультаций по поводу дальнейших действий. Параллельно граф Крю вел конфиденциальные переговоры с умеренными лидерами оппозиции, уговаривая их поддержать пра-

вительственный вариант реформы [36. P. 126].

Одновременно с этим, лидеры либералов попытались решить проблему принятия Законопроекта о Парламенте при помощи угрозы использования крайних мер, тем более, что для этого подвернулся подходящий случай. 20 июля 1911 г. маркиз Лэнсдаун обратился к премьер-министру и попросил его уведомить оппозицию о дальнейших действиях Кабинета. В ответ Г. Асквит отправил официальное письмо А. Бэлфуру и маркизу Лэнсдану, в котором объявлял о твердых намерениях немедленно привести в действие уже полученные королевские гарантии о назначении новых пэров, если Палата лордов не откажется от своих поправок и не примет законопроект в его первоначальной форме [37. P. 196-197]. На следующий день, 21 июля, это послание было оглашено на собрании консервативных и юнионистских пэров и вызвало бурную реакцию не только в стенах Парламента, но и за их пределами. Так, например, газета «Таймс» оценила заявление премьер-министра как «государственный переворот» [38].

Письмо Г. Асквита, в котором раскрывался факт наличия у либералов королевских гарантий, безусловно, усугубил раскол в рядах оппозиции. Лидер партии А. Бэлфур пришел к выводу, что тори не удастся предотвратить реформирование Палаты лордов по сценарию либерального Кабинета. Он при активной поддержке маркиза Лэнсдауна стал призывать членов консервативной фракции в верхней палате одобрить законопроект в правительственной редакции, считая, что массовое назначение новых пэров-либералов, не только положит конец гегемонии тори в Палате лордов, но и окончательно подорвет ее престиж. В сложившихся обстоятельствах А. Бэлфур предпочитал пожертвовать малым, чтобы выиграть большее.

Кроме этого существовал еще один важный фактор, повлиявший на такое решение консервативного руководства. В программе законотворческой деятельности либерального Кабинета значилось намерение принять Акт о самоуправлении для Ирландии. В случае одобрения Законопроекта о Парламенте, консервативное большинство в Палате лордов по его нормам получало возможность блокировать ирландский гомруль в течение двух лет. Массовое назначение либеральных пэров, наоборот, лишало оппозицию такой возможности и позволяло либералам добиться принятия гомруля уже на следующей парламентской сессии.

Вместе с тем, далеко не все консерваторы и юнионисты готовы были прислушаться к вполне разумным советам своего руководителя. Сначала в Палате лордов, а затем и в рядах консервативной фракции в нижней палате возникло и быстро стало набирать силу движение под лозунгом «Не сдаваться!» С речами против капитуляционных настроений А. Бэлфура и с призывами «сражаться до последнего окопа» выступали в стенах Парламента и за его пределами многие видные политические деятели. Все они считали, что премьер-министр блефует и не рискнет прибегнуть к массовому назначению новых пэров [39. P. 128]. Противники реформы Палаты лордов или так называемые «твердолобые» (diehards) развернули массированную пропаганду в прессе. В их главном печатном органе – журнале «Обсервер» статьи, призывавшие «стоять до конца» появлялись практически ежедневно. Г. Асквит в своих мемуарах вспоминал, что в этот период наиболее радикально настроенные консерваторы доходили до прямых угроз физической расправы, заявляя, что «немало воды и, если понадобится, немало крови протечет под Вестминстерским мостом, прежде чем Законопроект о Парламенте станет актом» [40. P. 100].

Противоборство накалилось до предела, когда 24 июля «твердолобые», ведомые лордом Хью Сесилем и Ф. Е. Смитом,

скандально сорвали выступление премьер-министра в Палате общин. Депутаты со скамьей оппозиции выкриками «Предатель!», «Диктатор», «Англия против Вас», свистом, громким смехом, топаньем ногами и стуком тростями по полу, не дали Г. Асквиту возможности высказаться по вопросу о поправках пэров к Законопроекту о Парламенте. Отчаянные попытки спикера прекратить эту, нарушающую все существовавшие правила парламентской процедуры обструкцию, не возымели действия, и он был вынужден отложить заседание палаты [41. Col. 1467-84]. Хулиганская выходка непримиримых со всей очевидностью демонстрировала раскол в рядах тори. Радикальные элементы явно рассчитывали этой акцией изменить позицию лидера консерваторов. «Демонстрация была в такой же степени задумана для того, – отмечал в своем дневнике непосредственный участник описанных событий Л. Эмери, – чтобы оказать давление на Бэлфура…» [42. P. 380].

Лидер консерваторов вынужден был предпринимать экстренные меры для сохранения хотя бы видимости партийного единства. На следующий день после скандальной акции «твердолобых» А. Бэлфур опубликовал письмо, в котором еще раз высказался в пользу того, чтобы пэры пропустили Законопроект о Парламенте, а также потребовал от членов фракции лояльности и соблюдения партийной дисциплины [43. P. 228]. Разногласия в рядах консерваторов и юнионистов по основному вопросу политической повестки дня объективно были на руку либеральному Кабинету, который стремился как можно быстрее завершить начатое дело.

К концу июля 1911 г. для Г. Асквита был подготовлен секретный список потенциальных новых либеральных пэров из 249 человек, в который попали не только политики, юристы, предприниматели и финансисты, но и целый ряд видных деятелей культуры и науки. Либералы, в частности, планировали сделать членами Палаты лордов: композитора Ч. Парри, литератора Т. Харди, математика и философа Б. Рассела [44. P. 124]. Однако, очевидно, что такого количества новых членов верхней палаты было недостаточно для обеспечения необходимого им большинства. Г. Асквиту предстояло найти еще столько же кандидатов на пэрские титулы для гарантированного прохождения законотворческих инициатив Кабинета.

В начале августа 1911 г. противостояние достигло апогея. «Твердолобые» при помощи большого числа писем, преимущественно анонимных, направляемых в адрес Букингемского дворца, начали компанию по обвинению монарха в измене. Спровоцированный количеством и тоном этих посланий, Георг V заявил, что его обещание Кабинету Г. Асквита было дано «с естественным и вполне понятным нежеланием» [45. P. 214]. Радикальные тори именно такой реакции и добивались. Они стали утверждать, что король в случае провала Билля о Парламенте может отказаться от назначения новых пэров или назначит их ровно столько, сколько нужно для прохождения законопроекта и консерваторы сохранят свое большинство в верхней палате.

Следующим шагом противников либерального варианта реформы Палаты лордов стало выдвинутое оппозицией предложение о вынесении вотума недоверия Правительству в связи с намечавшимся массовым назначением новых пэров. А. Бэлфур, выступивший с такой инициативой в Палате общин 7 августа 1911 г., в своей речи отмечал: «Обещание Его Величества, данное министрам, о том, что он назначит необходимое для принятия Законопроекта о Парламенте количество пэров, является грубым нарушением конституционных свобод, в результате которого, народу опять помешают высказаться по вопросу предоставления самоуправления для Ирландии» [46. Col. 795].

Однако Кабинет снова проявил твердость и отверг все нападки политических

противников. В ответной речи Г. Асквит заявил, что создавшееся положение является исключительно результатом необдуманных действий оппозиции, и поэтому Правительство считает необходимым довести начатую реформу до конца и, таким образом, «оправдать доверие народа» [47. Col. 817]. В итоге, «за» предложение консерваторов высказалось только 246 депутатов, а 365 проголосовало «против» [48. Col. 918]. В Палате лордов обсуждение вотума недоверия Кабинету приняло прямо противоположный характер. Консерваторы и юнионисты без устали обвиняли либералов в «злоупотреблениях» и «использовании в своих целях прерогатив короны» [49. Col. 819]. Попытки защитить правительственный курс, предпринятые графом Крю и виконтом Холденом, не встретили понимания у большинства пэров, и они одобрили предложение А. Бэлфура 281 голосом против 68 [50. Col. 876].

Несмотря на то, что это решение ничего не меняло, либеральное Правительство 8 августа 1911 г. при обсуждении поправок верхней палаты к Законопроекту о Парламенте пошло на последние незначительные уступки. В частности, в первую статью было внесено предложение Г. Сэмюэла о назначении в начале каждой сессии в помощь спикеру двух человек, для консультаций при определении характера того или иного билля [51. Col. 1092]. По инициативе У. Черчилля в текст второй статьи внесли поправку Палаты лордов, которая исключала из ведения законопроекта вопросы, связанные с увеличением пятилетнего срока полномочий главного законодательного органа страны [52. Col. 1097]. После этого билль был вновь отправлен на рассмотрение верхней палаты, причем, как и было условлено ранее, без предварительного назначения новых либеральных пэров.

К этому моменту практически всем было очевидно, что у оппозиции нет никакой возможности для дальнейшего блокирования реализации плана Кабинета. Когда члены Палаты лордов 9 августа 1911 г. приступили к обсуждению законопроекта, спор уже велся преимущественно внутри торийской фракции, между ее умеренной и непримиримой группировками. Маркиз Лэнсдаун и его сторонники по-прежнему настаивали на отказе от бесперспективного дальнейшего сопротивления. «Твердолобые» упорно стояли на своем и не хотели голосовать за билль даже с внесенными в него поправками. «Мне нечего сказать, – патетически восклицал их лидер граф Холсбери, – кроме того, что ничто в мире не заставит меня голосовать или воздержаться от голосования в поддержку билля, который я считаю ошибочным, безнравственным и скандальным образцом законодательства» [53. Col. 900]. Ситуация становилась критической. Руководство тори практически не имело рычагов воздействия на радикально настроенных пэров. Если в Палате общин члены фракции подчинялись жесткой партийной дисциплине и в большинстве случаев голосовали так, как советовали лидеры, имея в виду необходимость партийной поддержки на ближайших всеобщих выборах, то в не избираемой верхней палате этот аргумент не имел никакого значения. К тому же многие из «твердолобых» по-прежнему были уверены, что Кабинет блефует и не рискнет использовать процедуру назначения новых пэров.

Впрочем, эти предположения противников реформы были быстро развеяны. Во время решающего обсуждения билля в Палате лордов 10 августа 1911 г. виконт Мидлтон обратился к Правительству с прямым вопросом, действительно ли оно имеет конкретную договоренность с монархом и полномочия для использования прерогативы суверена в целях принятия Законопроекта о Парламенте? Лорд председатель Тайного совета виконт Морли немедленно и недвусмысленно подтвердил поддержку монархом либерального Кабинета. «Если сегодня билль потерпит поражение, – предостерегал он, – Его Величество даст

согласие на назначение пэров в количестве, достаточном для противостояния любой возможной комбинации различных оппозиционных партий, способной привести к поражению Законопроекта о Парламенте во второй раз» [54. Col. 999].

Заявление, сделанное лидером палаты не оставляло никаких сомнений в том, что либералы добьются своего. Консервативное руководство продолжало уговаривать пэров прекратить сопротивление и пропустить законопроект. Накануне решающего голосования, которое должно было состояться поздно вечером 10 августа 1911 г., расклад сил оставался крайне запутанным. А. Бэлфуру удалось убедить большинство консервативных пэров в верности своей позиции, и около 300 из них заявили о своем намерении воздержаться при голосовании. Вместе с тем, приблизительно 100 членов Палаты лордов во главе с 87-летним графом Холсбери не сдавались и были полны решимости выступить против Правительства. Учитывая, что в верхней палате тогда заседало всего около 80 пэров-либералов, этих голосов непримиримых было вполне достаточно для того, чтобы отвергнуть Билль о Парламенте [55. Col. 1074-75].

Ситуацию не спасало и появление у либералов неожиданных новых союзников. Во-первых, архиепископу Кентерберийскому удалось убедить 12 духовных лордов поддержать Кабинет. Это было нарушением сложившейся парламентской традиции, согласно которой иерархи Церкви Англии не участвовали в голосованиях по политическим вопросам, но давало либералам так необходимые дополнительные голоса. Впрочем, следует отметить, что уговоры архиепископа имели и обратный эффект – 2 епископа открыто встали на сторону «твердолобых». Во-вторых, готовность вернуться в стан либералов изъявил граф Розбери. Совершенно очевидно, что даже с таким подкреплением Кабинет не мог гарантированно рассчитывать на успех. Спасти положение могло только голосование части консервативных пэров в пользу принятия Законопроекта о Парламенте. В итоге, руководству тори с большим трудом удалось убедить 37 консервативных пэров поддержать правительственный билль, который был одобрен большинством всего в 17 голосов [56. Col. 1074]. Спустя 8 дней он был санкционирован монархом и стал актом.

Либералы с нескрываемым восторгом оценивали это событие, характеризуя его не иначе как «триумф народа над пэрами». Г. Асквит в своих мемуарах отмечал, что вступление в силу Акта о Парламенте 1911 г. стало «поворотной вехой в конституционной истории Англии» [57. P. 106]. Торжествовал и истинный инициатор этой реформы – Д. Ллойд Джордж. В письме к жене 11 августа 1911 г. он писал: «С вето покончено. Я едва могу поверить в это. Наконец осуществилась мечта поколений либералов. Гладстон, Брайт, Баннерман, Харкорт – все предчувствовали этот день, но уходили, так и не увидев воплощения своих надежд. Так рад, что я инициатор этого» [58. P. 146].

Настроение в рядах оппозиции было совершенно иным. О. Чемберлен, например, считал, что в итоге: «…фундаментальные конституционные законы страны были оставлены на милость большинства Палаты общин без какой-либо охраны, которую сочли бы необходимой в любом другом великом государстве. Палата лордов осталась нереформированной и лишенной ее полномочий» [59. P. 320]. Несколько более оптимистичной была оценка консервативной «Таймс», пристально следившей за всеми перипетиями борьбы вокруг реформы. «Мы полагаем, – писала газета, – что наихудшего из всех возможных поворотов событий удалось избежать… Юнионисты потеряли многое, но гораздо меньше, чем могли потерять» [60].

В чем же на самом деле заключались итоги двухлетнего противостояния основных политических сил Великобритании по проблеме места и роли верхней палаты

Парламента в системе государственного управления? Прежде всего, необходимо отметить, что реформу 1911 г. можно рассматривать как событие, в котором нашли яркое отражение практически все крупные кризисные явления социально-экономической и политической жизни Соединенного королевства первого десятилетия XX в.: проблема тарифов, социальный реформизм, вопрос о предоставлении самоуправления Ирландии, бюджетные споры и многие другие. Следовательно, можно утверждать, что Палата лордов являлась важным элементом сложного механизма управления страной, а изменения, произошедшие в хозяйственном и общественно-политическом развитии Великобритании в этот период, объективно диктовали необходимость его модернизации.

Беспристрастный анализ положений Акта о Парламенте 1911 г. показывает, что реформа верхней палаты, несмотря на то, что она была инициирована и реализована либеральным Кабинетом, по сути, была проведена в духе традиций консерватизма. Были ликвидированы наиболее отжившие и принципиально не соответствовавшие новым историческим реалиям полномочия пэров. Палата лордов утратила право абсолютного вето в отношении всех парламентских законопроектов, а финансовые билли она могла рассматривать на протяжении не более чем одного месяца. Однако, следует напомнить, что на протяжении предшествующих 250 лет случаи вмешательства пэров в денежные вопросы, одобренные депутатами Палаты общин, были единичными и, как правило, связанными с чрезвычайными обстоятельствами. Таким образом, в 1911 г. фактически произошло лишь законодательное закрепление уже давно сложившейся политической традиции доминирования нижней палаты в таких вопросах.

Бесспорно, утрата возможности стать непреодолимой преградой на пути законодательных инициатив, означало снижение значения Палаты лордов в конституционном механизме, но и оно не было критическим. Приобретенное право отлагательного вето в вопросах нефинансового общего законодательства, позволяло пэрам на два года задерживать правительственные билли. На деле это означало, что почти полностью исключалась возможность принятия по инициативе Кабинета спорных срочных законопроектов. За два года, в течение которых верхняя палата могла блокировать такие билли, насущность затрагиваемых в них проблем обычно «выдыхалась» и они становились не актуальными. Это же право фактически позволяло пэрам окончательно блокировать все неугодное им законодательство в течение последних двух лет пребывания Кабинета у власти. В случае же критической ситуации, когда правящей партии безотлагательно требовались дополнительные возможности, право отсрочки, реализуемое Палатой лордов, могло стать верным средством для свержения Правительства. Наконец, сохранив право вносить поправки в законопроекты, пэры могли изменять их до неузнаваемости, значительно искажать их первоначальный смысл, а также применять обструкционистскую тактику.

Акт о Парламенте 1911 г. ни в коей мере не затронул принципов формирования верхней палаты британского Парламента, а это означало, что неизменным остался и баланс партийных сил. Консерваторы и юнионисты по-прежнему составляли в ней подавляющее большинство. Можно также утверждать, что во многом именно упорное противодействие «твердолобых» реформированию Палаты лордов, привело к значительному укреплению правого крыла тори. Умеренное руководство уже не устраивало «непримиримых» и в конце 1911 г. под их давлением А. Бэлфур вынужден был подать в отставку. На смену ему пришел один из наиболее активных представителей протекционистской фракции – Э. Бонар Лоу.

В целом же, шумная кампания вокруг «конфликта двух палат», проходившая под лозунгами «расширения демократии», «защиты интересов народа», «укрепления представительской системы» и т. п., на деле привела лишь к замене прямой возможности блокирования Палатой лордов неугодных ее консервативному большинству инициатив, на механизмы скрытого, завуалированного контроля. Примечательно, что сами авторы реформы прекрасно понимали все слабые стороны своего проекта, не случайно в преамбуле Акта о Парламенте 1911 г. была зафиксирована необходимость в будущем «…заменить Палату лордов в ее существующем виде второй палатой, сформированной на основе народного представительства, а не на наследственном принципе» [61]. В тот же период времени Кабинет Г. Асквита, учитывая ожесточенное противодействие оппозиции даже таким умеренным и половинчатым предложениям, не решился предложить более радикальные меры.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Great Britain. The Parliamentary Debates. House of Lords Debates. 5-th Series. – Vol. 7. – Col. 5.
2. The Times. – 21 February 1911.
3. Great Britain. The Parliamentary Debates. 5-th Series. House of Commons Debates. – Vol. 21. – Col. 1763.
4. Ibid. – Vol. 21. – Col. 1747.
5. Ibid. – Vol. 21. – Col. 1748.
6. Ibid. – Vol. 21. – Col. 1925.
7. Ibid. – Vol. 21. – Col. 2038.; Vol. 22. – Col. 682.
8. Ibid. – Vol. 24. – Col. 445.
9. Ibid. – Vol. 23. – Col. 1850-51.
10. Ibid. – Vol. 24. – Col. 1051-53.
11. Ibid. – Vol. 25. – Col. 285.
12. Ibid. – Vol. 25. – Col. 319.
13. Ibid. – Vol. 25. – Col. 343.
14. Ibid. – Vol. 25. – Col. 361.
15. The Annual Register. A Review of Public Affairs at Home and Abroad for the Year 1911. – L., 1942. – P. 70.
16. Great Britain. The Parliamentary Debates. 5-th Series. House of Commons Debates. – Vol. 24. – Col. 778, 779, 1075, 1169.
17. Ibid. – Vol. 23. – Col. 1852.
18. Ibid. – Vol. 24. – Col. 1809.
19. Ibid. – Vol. 24. – Col. 356, 361.
20. Ibid. – Vol. 24. – Col. 705, 1237.
21. Ibid. – Vol. 24. – Col. 169.; Vol. 25. – Col. 1339.
22. Ibid. – Vol. 25. – Col. 318, 340, 343, 368.
23. Ibid. – Vol. 25. – Col. 1780.
24. Chamberlain A. Politics from Inside. An Epistolary Chronicle. 1906-1914. – L., 1936. – P. 326-327.
25. Great Britain. The Parliamentary Debates. House of Lords Debates. 5-th Series. – Vol. 8. – Col. 717, 921.
26. Ibid. – Vol. 9. – Col. 472.
27. Ibid. – Vol. 9. – Col. 100.
28. Asquith H. H. Fifty years of Parliament. – L.,1926. – Vol. 2. – P. 97.

29. Carter V. B. Winston Churchill as I Knew Him. – L., 1963. – P. 204.
30. Great Britain. The Parliamentary Debates. House of Lords Debates. 5-th Series. –Vol. 9. – Col. 574.
31. Ibid. – Vol. 9. – Col. 572.
32. Ibid. – Vol. 9. – Col. 584.
33. Ibid. – Vol. 9. – Col. 595.
34. Ibid. – Vol. 9. – Col. 620.
35. Цит. по: Rose K. King George V. – N-Y., 1984. – P. 211.
36. Pope-Hennessy J. Lord Crew. 1858-1945. A Likeness of a Liberal. – L., 1955. – P. 126.
37. Hanham H. J. The XIX Century Constitution. 1815-1914. Documents and Commentary. – Cambridge, 1969. – P. 196-197.
38. The Times. – 22 July 1911.
39. Cross C. The Liberals in Power. 1905-1914. – L., 1963. – P. 128.
40. Asquith H. H. Op. cit. – P. 100.
41. Great Britain. The Parliamentary Debates. 5-th Series. House of Commons Debates. – Vol. 28. – Col. 1467-84.
42. Amery L. S. My Political Life. – L., 1953. – Vol. 1. – P. 380.
43. Jenkins R. Mr. Balfour's Poodle. – L., 1954. – P. 228.
44. Cross C. Op. cit. – P. 124.
45. Цит. по: Rose K. King George V. – N-Y., 1984. – P. 214.
46. Great Britain. The Parliamentary Debates. 5-th Series. House of Commons Debates. – Vol. 29. – Col. 795.
47. Ibid. – Vol. 29. – Col. 817.
48. Ibid. – Vol. 29. – Col. 918.
49. Great Britain. The Parliamentary Debates. House of Lords Debates. 5-th Series. – Vol. 9. – Col. 819.
50. Ibid. – Vol. 9. – Col. 876.
51. Great Britain. The Parliamentary Debates. 5-th Series. House of Commons Debates. – Vol. 29. – Col. 1092.
52. Ibid. – Vol. 29. – Col. 1097.
53. Great Britain. The Parliamentary Debates. House of Lords Debates. 5-th Series. – Vol. 9. – Col. 900.
54. Ibid. – Col. 999.
55. Ibid. – Col. 1074-1075.
56. Ibid. – Col. 1074.
57. Asquith H. H. Op. cit. – P. 106.
58. Lloyd George D. Op. cit. – P. 146.
59. Chamberlain A. Op. cit. – P. 320.
60. The Times. – 11 August 1911.
61. Act of Parliament, 1911.

ХАКАССКИЙ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ИНСТИТУТ ЯЗЫКА, ЛИТЕРАТУРЫ И ИСТОРИИ
РЕСПУБЛИКА ХАКАССИЯ, г. АБАКАН

УДК 930.1
ББК 63.3(2)614-361
Историография, источниковедение и методы исторического исследования

СОВЕТСКАЯ ИСТОРИОГРАФИЯ РЕПРЕССИЙ В ОТНОШЕНИИ КРЕСТЬЯНСТВА (1929-1933 ГГ.)

Доктор исторических наук В. Н. Тугужекова
Кандидат исторических наук М. Г. Степанов

В статье проводится аналитический обзор публикаций советских историков относящихся к проблеме сталинских политических репрессий в отношении крестьянства периода насильственной коллективизации (1929-1933 гг.). Делается вывод о том, что те качества, которые снижают научную ценность советского историографического наследия, одновременно наделяют его свойствами источника, отразившего официальную политику и действия власти.

Ключевые слова
Советская историческая наука, историография, репрессии, крестьянство, коллективизация, «раскулачивание», сталинизм

В отечественной историографии советского периода проблема «рас кулачивания» и как следствие применения репрессивных мер в отношении крестьянства времени коллективизации сельского хозяйства, была одной из стержневых.

На наш взгляд, в советской историографии можно выделить следующие этапы разработки проблемы. Первый этап - начало 1930-х гг. – середина 1950-х гг. Второй этап – середина 1950-х – середина 1960-х гг. Третий этап советской историографии охватывает середину 1960-х – середину 1980-х гг. Четвертый – с середины 1980-х гг. и условно до 1991 г.

На первом этапе (начало 1930-х гг. – середина 1950-х гг.) работы, посвященные проблеме «раскулачивания» и «ликвидации кулачества как класса», появились уже в 1930-1931 гг. и имели в большей степени характер публицистических произведений [27]. Уже на фоне разворачивающихся репрессий в отношении части советского крестьянства И. В. Сталиным в 1930 г. была опубликована статья «Головокружение от успехов. К вопросам колхозного движения», в которой он возложил ответственность за «перегибы» в политике коллективизации, и, в частности, репрессий в отношении крестьян на местные власти [22]. Но непосредственно сама сталинская концепция «массовой коллективизации» и «раскулачивания» была изложена в «Кратком курсе истории ВКП(б)» [14. С. 290-291].

Приоритетным направлением в исследованиях советских историков 1940-х гг.

стало изучение процесса «ликвидации кулачества как класса». В ключе сталинской концепции коллективизации была написана работа Г. Глезермана [5]. Концепция, изложенная в «Кратком курсе истории ВКП(б)», получила также отражение в монографиях С. Трапезникова и М. А. Краева [23, 16].

В целом представленные работы свидетельствует о крайне догматизированном характере изучения процесса репрессий против советского крестьянства, как следствие политики «раскулачивания» в СССР, заданного непосредственно И. В. Сталиным. Сама тема репрессий в отношении крестьянства, составным элементом которых была массовая депортация, фактически находилась под запретом. Также, несмотря на расширение проблематики в послевоенный период, общий уровень работ оставался невысоким, в том числе из-за узости источниковой базы.

Второй этап развития советской историографии охватывает период с середины 1950-х гг. до середины 1960-х гг. Новый подход, который знаменовал, по мнению Н. И. Немакова, перелом в изучении истории коллективизации, обозначился в советской историографии с 1953 г. и особенно после XX съезда партии [18. С. 8]. Эту точку зрения разделял и В. П. Данилов [9. С. 468].

В первое десятилетие после XX съезда были опубликованы статьи и монографии, в которых рассматривались некоторые аспекты «раскулачивания».

Частичной ревизии была подвергнута сама «сталинская концепция» истории коллективизации. Показательно в этой связи мнение Н. А. Ивницкого, который считал, что «серьезная научная разработка истории советского общества должна базироваться на глубоком и всестороннем изучении исторических источников» [12. С. 194].

В монографии И. Трифонова указывалось что «… ликвидация кулачества как класса являлась естественным дополнением и составной частью образования и развития колхозов…» [25. С. 236]. В работе И. Трифонова хоть и говорилось, что государство в отношении «кулачества» применило «репрессивные меры», однако эта констатация не выходила за рамки официальной концепции о легальном характере применения репрессий.

Точка зрения И. Трифонова полностью нашла отражение в статье А. П. Финарова [26. С. 275] .

Советские историки второго историографического этапа (середина 1950-х гг. - середина 1960-х гг.) особое внимание акцентировали на проблеме, связанной с выяснением причин перехода государства к политике «ликвидации кулачества как класса» и репрессиям против крестьянства в СССР.

Определенное внимание выяснению вышеуказанных причин уделено в публикациях Б. А. Абрамова и В. А. Сидорова. Первый из них считает, что причиной перехода государства к «массовой коллективизации» и как следствие к мерам по «ликвидации кулачества как класса», стал разыгравшийся в конце 1927 г. хлебозаготовительный кризис [1. С. 15].

В. А. Сидоров, как и Б. А. Абрамов, в качестве генеральной причины «ликвидации кулачества как класса» называет «обострение международной обстановки, резкое отставание сельского хозяйства от темпов роста промышленности, усиление борьбы кулачества против Советской власти» [21. С. 18-19].

Ю. А. Мошков считает главной причиной, породившей коллективизацию сельского хозяйства, а затем и «ликвидацию кулачества как класса» – «зерновую проблему», под которой автор понимает «исторически обусловленное расхождение между производством зерна в СССР и быстродействующим его потреблением» [17. С. 225].

В целом, как видно, высказанные в советской исторической науке причины, вызвавшие применение репрессий против крестьянства, были во многом трафаретными и принципиально друг от друга

не отличались.

Что касается обобщения последствий репрессий против крестьян, то применительно ко второму историографическому этапу можно выделить ряд оценок.

По мнению П. В. Семернина, «после того, как кулаки были экспроприированы и начали жить за счет своего труда, им была предоставлена возможность перевоспитаться и стать равноправными членами социалистического общества» [19. С. 82-83]. Аналогичной точки зрения придерживались М. А. Вылцан, Н. А. Ивницкий, Ю. А. Поляков [4. С. 19], В. А. Сидоров [20. С. 56].

М. Л. Богденко в своей статье говорит о том, что «огромная доля вины за перегибы в вопросах обобществления средств производства в деревне лежит лично на И. В. Сталине [3. С. 29].

В целом материалы рассматриваемого историографического этапа по-прежнему не отражали сути, методов и отношения научной общественности к стержневой проблеме советской исторической науки – репрессиям против крестьян времени насильственной коллективизации. Развитие исторических концепций шло в прежнем догматизированном ракурсе.

Третий этап советской историографии охватывает середину 1960-х – середину 1980-х гг.

Для данного этапа характерной чертой является попытка реанимации «сталинской концепции» коллективизации сельского хозяйства и «ликвидации кулачества как класса» в СССР. Стержневой работой, которая задала исследовательский тон рассматриваемой проблеме, стала монография С. П. Трапезникова «Ленинизм и аграрно-крестьянский вопрос» [24]. Также в «Истории Коммунистической партии Советского Союза» в рамках той же «сталинской концепции» отмечалось, что политика ликвидации кулачества как класса заключалась «… в лишении кулака средств производства» [15. С. 55], т. е. речи по сути о физическом уничтожении значительной части советского крестьянства не было.

В 1972 г. Н. А. Ивницкий опубликовал монографию «Классовая борьба в деревне и ликвидация кулачества как класса (1929-1932 гг.)» [13]. В своей монографии историк отметил, что сопротивление кулачества мероприятиям партии и Советской власти в 1929 г. развернулось главным образом в ходе перевыборов Советов, хлебозаготовок и колхозного строительства. В условиях резкого обострения классовой борьбы чрезвычайные меры во время хлебозаготовок стали перерастать в ликвидацию части кулацких хозяйств [13. С. 115].

Насильственная экспроприация и применение массовых репрессий против кулачества, по мнению автора монографии, не являются при всех обстоятельствах обязательными. Они вызваны условиями как внутреннего, так и внешнеполитического порядка [13. С. 353].

В условиях брежневской реанимации идеологических элементов сталинизма общая концепция коллективизации, «раскулачивания» и депортации крестьян, данная в книге, мало чем отличалась от официальной. Однако приведенный в монографии конкретный исторический материал и некоторые оценки автора в ряде случаев противоречили партийным оценкам, и это безусловно вызвало недовольство партийной печати.

Так, в 1975 г. в журнале «Вопросы истории КПСС» появилось «письмо в редакцию», в котором Н. А. Ивницкий обвинялся в том, что он не всегда придерживался оценок, содержащихся в постановлениях партии по вопросам социалистического преобразования сельского хозяйства и представляющих собой научную основу для правильного, глубокого понимания проблемы» [2. С. 134]. Авторы письма выступили против тезиса Н. А. Ивницкого о том, что при построении социализма можно было обойтись без насильственной экспроприации кулачества.

Этот тезис, по мнению рецензентов, получил развитие при освещении политики ликвидации кулачества как класса. Резкой критике в рецензии подверглось утверждение Н. А. Ивницкого, согласно которому «если бы коллективизация проводилась без перегибов и ошибок, то происходило бы затухание, а не обострение классовой борьбы. Получается, – писали Абрамов и Кочарли, – что борьба, которая происходила в деревне... вызывалась неверными действиями партийных организаций и советов, их ошибками, тем, что неправильные действия органов власти вызывали временно вспышки гнева и ненависти у кулачества, выливавшиеся в открытые антисоветские выступления» [2. С. 139].

Подводя итог анализу советской историографической традиции середины 1960-х – середины 1980-х гг., можно охарактеризовать ее как время ограниченности исторической мысли рамками официальной идеологии. Наличие доктринальных установок брежневского руководства, реанимация некоторых элементов сталинского социализма не позволяли открыто и широко говорить в стране о проблемах репрессий против советского крестьянства. В то же время появлялись и такие публикации, которые по некоторым параметрам не совпадали с генеральной линией оценок политики «ликвидации кулачества как класса» в СССР, в результате порождавшие дискуссии в среде советских историков.

Четвертый этап так называемой «перестроечной» историографии начинается с середины 1980-х гг. и условно заканчивается в 1991 г. Он был связан с политическими преобразованиями М. С. Горбачева и имел место вплоть до событий августа 1991 г. и последовавшего за ним распада СССР. Приход к власти М. С. Горбачева в 1985 г. привел к ускоряющейся трансформации во всех сферах советского государства и общества. Новый генеральный секретарь ЦК КПСС и его ближайшее окружение повели политику, направленную на формирование «социализма с человеческим лицом» [6. С. 24].

Одной из первых тем, которая подверглась либерализации в «перестроечной» историографии, стала проблема применения репрессий в отношении крестьянства периода коллективизации сельского хозяйства в СССР. Следует заметить, что исследования тех лет проводились в двух основных направлениях: первое – связано с продолжением в историографии «доперестроечной традиции» (до 1987 г.); второе – связано с критикой тех концепций коллективизации и политики «раскулачивания», которые сложились в отечественной историографии до и после XX съезда КПСС (начиная с 1987 г.).

В рамках первого направления стоит выделить работу Н. Я. Гущина и В. А. Жданова «Критика буржуазных концепций истории советской сибирской деревни», в которой авторы доказывают, что «… в конце 1929 – начале 1930 г. классовая борьба в деревне достигает наибольшей остроты. Резко возрастают политический террор и бандитизм. Таким образом, на массовое колхозное движение кулачество ответило вооруженной борьбой – массовым террором и мятежами. Оно попыталось навязать Советской власти гражданскую войну как раз в тот момент, когда иностранные империалисты готовили интервенцию в нашу страну. Советская власть была вынуждена ликвидировать кулачество как класс путем насильственной экспроприации – раскулачивания и выселения контрреволюционных элементов в отдаленные районы страны» [8. С. 170].

Второе направление в «перестроечной» историографии отражено в публикациях следующих авторов.

К примеру, по мнению В. П. Данилова, «никакие объективные условия не могут оправдать того насилия над крестьянством, которое было совершено при проведении коллективизации и раскулачивания по-сталински» [10. С. 229].

Так, Л. А. Гордон и Э. В. Клопов под

«раскулачиванием» понимали уже систему многообразных хозяйственных ущемлений, запретов, конфискаций и жестоких административно-политических, даже уголовных преследований, лишение политических прав, ссылок, арестов. «Раскулачивание», таким образом, являлось не столько политикой социальных преобразований, сколько формой бесчеловечных репрессий (курсив наш – М. С.) в отношении тех групп населения деревни, которые казались потенциально опасными для авторитарного режима [7. С. 171].

И. Е. Зелениным было сделано немаловажное замечание о том, что «… насилие, произвол и беззакония по отношению к крестьянству, характерные для всего периода сплошной коллективизации, не могли не вызвать его сопротивления. В этом сопротивлении были элементы классовой борьбы, порой искусственно разжигаемые и подогреваемые центральной и местной властью. Но не классовая борьба определяет сущность, направленность и характер выступлений в деревне. Крестьянство в целом, его отдельные слои и группы порой осознанно боролись против произвола и насилия, отстаивая свое право на землю, право быть на ней хозяином» [11. С. 35].

Таким образом, рассмотрев советскую историографию репрессивной деятельности государства в деревне периода коллективизации сельского хозяйства, можно сделать ряд выводов. Во-первых, данная тема носила безусловно идеологизированный характер, который сформировался при непосредственном участии государства и лично И. В. Сталина. Историки, исследуя процесс коллективизации, очень осторожно касались проблем «раскулачивания» и «ликвидации кулака как класса», старались придерживаться идеологических установок, продиктованных государством. Во-вторых, на протяжении всего советского периода развития исторической науки, подходы к теме не носили статичного характера. Изменения в оценках проблемы были связаны с внутриполитическим фактором. В-третьих, политика «раскулачивания» рассматривалась официальной исторической наукой с точки зрения государственного интереса как вынужденная мера, вызванная самим «кулачеством» – как «борьба против кулацкого саботажа хлебозаготовок 1928-1929 гг.». В основной своей массе историки называют всего одну причину «раскулачивания» – это «ожесточенная борьба кулаков», которая и определила необходимость перехода к насильственной экспроприации. В-четвертых, советская концепция «ликвидации кулачества как класса» периода насильственной коллективизации была подвергнута санкционированной ревизии в исторической науке лишь только на рубеже 1980-х - 1990-х гг. в связи с изменением ситуации в политической сфере, связанными с политикой «перестройки».

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Абрамов Б. А. Коллективизация сельского хозяйства – великая революция в социально-экономических отношениях и во всем укладе жизни крестьянства. – М.: Высшая школа, 1967. – 95 с.

2. Абрамов Б. А., Кочарли Т. К. Об ошибках в одной книге (Письмо в редакцию) // Вопросы истории КПСС. – 1975. – № 5. – С. 134-141.

3. Богденко М. Л. К истории начального этапа сплошной коллективизации сельского хозяйства в СССР // Вопросы истории. – 1963. – №5. – С. 25-35.

4. Вылцан М. А., Ивницкий Н. А., Поляков Ю. А. Некоторые проблемы истории коллективизации в СССР // Вопросы истории. – 1965. – №3. – С. 3-25.

5. Глезерман Г. Ликвидация эксплоататорских классов и преодоление классовых различий в СССР. – М.: Госполитиздат, 1949. – 490 с.

6. Горбачев М. С. Перестройка и новое мышление для нашей страны и для всего

мира. – М.: Политиздат, 1988. – 270 с.

7. Гордон Л. А., Клопов Э. В. Что это было? Размышления о предпосылках и итогах того, что случилось с нами в 30-40-е годы. – М.: Политиздат, 1989. – 319 с.

8. Гущин Н. Я., Жданов В. А. Критика буржуазных концепций истории советской сибирской деревни. – Новосибирск: Наука, 1987. – 294 с.

9. Данилов В. П. Изучение истории советского крестьянства // Советская историческая наука от XX к XXII съезду КПСС. История СССР: Сб. статей / под ред. Н. М. Дружинина. – М.: АН СССР, 1962. – С. 449-492.

10. Данилов В. П. Коллективизация: как это было // Страницы истории советского общества: Факты, проблемы, люди / под ред. А. Т. Кинкулькина. – М.: Политиздат, 1989. – С. 228-253.

11. Зеленин И. Е. Осуществление политики «ликвидации кулачества как класса» (осень 1930-1932 гг.) // История СССР. – 1990. – №6. – С. 31-49.

12. Ивницкий Н. А. О критическом анализе источников по истории начального этапа сплошной коллективизации (осень 1929 – весна 1930 г.) // Исторический архив. – 1962. – № 2. – С. 191-202.

13. Ивницкий Н. А. Классовая борьба в деревне и ликвидация кулачества как класса (1929-1932 гг.). – М.: Наука, 1972. – 360 с.

14. История Всесоюзной Коммунистической Партии (большевиков). Краткий курс / под ред. комиссии ЦК ВКП(б). – М.: Госполитиздат, 1945. – 351 с.

15. История Коммунистической партии Советского Союза. Т. 4. Коммунистическая партия в борьбе за построение социализма в СССР. 1921-1937 гг. Книга вторая (1929-1937 гг.) / под ред. Д. М. Кукина, Н. Д. Назаренко. – М.: Политиздат, 1971. – 607 с.

16. Краев М. А. Победа колхозного строя в СССР. – М.: Госполитиздат, 1954. – 720 с.

17. Мошков Ю. А. Зерновая проблема в годы сплошной коллективизации сельского хозяйства в СССР (1929-1932 гг.). – М.: Издательство МГУ, 1966. – 230 с.

18. Немаков Н. И. Коммунистическая партия – организатор массового колхозного движения (1929-1932 гг.). – М.: Издательство МГУ, 1966. – 272 с.

19. Семернин П. В. О ликвидации кулачества как класса // Вопросы истории КПСС. – 1958. – №4. – С. 72-85.

20. Сидоров В. А. Мероприятия по трудовому перевоспитанию бывших кулаков // Вопросы истории. – 1964. – №11. – С. 53-64.

21. Сидоров В. А. Ликвидация в СССР кулачества как класса / В. А. Сидоров // Вопросы истории. – 1967. – №1. – С. 26-29.

22. Сталин И. В. Головокружение от успехов. К вопросам колхозного движения. – М.-Л.: Политиздат, 1930. – 32 с.

23. Трапезников С. Борьба партии большевиков за коллективизацию сельского хозяйства в годы первой сталинской пятилетки. – М.: Госполитиздат, 1951. – 264 с.

24. Трапезников С. П. Ленинизм и аграрно-крестьянский вопрос. В 2-х тт. Т. 2. Исторический опыт КПСС в осуществлении ленинского кооперативного плана. – М.: Прогресс, 1974. – 629 с.

25. Трифонов И. Очерки истории классовой борьбы в СССР в годы НЭПа (1921-1937). – М.: Наука, 1960. – 322 с.

26. Финаров А. П. К вопросу о ликвидации кулачества как класса и о судьбе бывших кулаков в СССР // История советского крестьянства и колхозного строительства в СССР / отв. ред. М. П. Ким. – М.: Издательство АН СССР, 1963. – С. 273-279.

27. Хатаевич М. М. О ликвидации кулачества как класса. – Самара: Государственное издательство, средневолжское краевое отделение, 1930. – 32 с.

БРАТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИРКУТСКАЯ ОБЛАСТЬ, г. БРАТСК

УДК 94(47).084.9
ББК 63.3(2)63

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ И ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В РАБОТЕ С МОЛОДЁЖЬЮ В 50-80 гг. XX в. (ПО МАТЕРИАЛАМ ИРКУТСКОЙ ОБЛАСТИ И БУРЯТСКОЙ АССР)

Д. В. Головоненко

Статья посвящена основным направлениям в деятельности государственных и общественных организаций в работе с молодежью в 50-80 гг. XX в. в районе нового освоения – Иркутской области и Республики Бурятия, где в рассматриваемый период имела место большая концентрация молодежи, которая участвовала в ударных комсомольских стройках. Автор выделяет положительные и отрицательные моменты в работе с молодежью и делает вывод, что опыт комсомола необходимо использовать в современных условиях.

Ключевые слова
Молодежь, государственная молодежная политика, ВЛКСМ, общественные организации, ДОСААФ, проблемы молодежи, воспитание, патриотическое воспитание, военно-патриотическое воспитание, интернациональное воспитание, клубы интернациональной дружбы, молодежный международный туризм, ГТО, военно-спортивные игры, культурно-просветительная работа

Молодежь являлась и является неотъемлемой частью любого общества и поэтому государства постоянно вынуждены создавать и реализовывать программы по работе с молодежью. Это работа составляет государственную молодежную политику, но прежде чем приступать к выявлению основных направлений в работе с молодежью, необходимо выяснить, что означают термины «молодежь» и «политика».

В современной науке существует достаточно широкий спектр определений понятия «политика». Большинство из них сводятся к определению указанной дефиниции как «взаимоотношения социальных групп, классов; совокупность действий государственных органов и учреждений, общественных организаций и др.» [60. С. 14], «деятельность в сфере отношений между большими социальными группами» [22. С. 13].

Проанализировав основные направления деятельности государственных и общественных организаций в работе с молодежью (в рассматриваемый период), авторы пришли к следующим выводам. Основу государственной политики составляют стратегические ориентиры. В государстве важен момент общего (или интегрированного) интереса и воли большинства граждан. Отсюда предельная актуальность государственной политики, которая должна закрепляться государ-

ственно-правовыми структурами, быть известной и понятной обществу.

Конструктивность государственной политики всегда можно оценивать под углом того, насколько она способна:

а) обеспечивать рациональное и эффективное использование наличного ресурсного, производственного, трудового и интеллектуального потенциалов страны;

б) активизировать труд, непосредственно выходящий на интересы человека и реально влияющий на уровень и качество удовлетворения человеческих потребностей;

в) изменять условия, производительность и социальную результативность труда и, следовательно, увлекать за собой людей и создавать факторы роста их благосостояния.

Какой бы ни была государственная политика по конкретным характеристикам и приоритетам, она может быть только комплексной, охватывающей все сферы человеческой жизнедеятельности. При всем базисном характере экономики ее уровень и развитие определяются как собственно экономическими источниками и факторами, так (в не меньшей мере) и политическими, социальными, правовыми, национальными, нравственными, психологическими и еще многими другими регуляторами сознания и поведения человека. Забывать об этом – значит заранее лишать себя возможностей управлять общественными процессами.

Авторы приходят к выводам, что феномен молодежной политики обусловлен, прежде всего, наличием в обществе обширной, деятельной и динамичной социально-демографической группы – молодежи. Молодежь в ряду других социальных субъектов выполняет исключительную функцию – она является проводником новых идей, тенденций, инициатив, аккумулятором и двигателем тех трансформаций, которые незаметно, но явственно совершаются в общественной жизни. В молодежи следует видеть наиболее ценный для общества период жизни человека, в котором он более, чем когда-либо, стремится к самоутверждению и самореализации. Эта социальная группа оказывала и продолжает оказывать огромное влияние на жизнь общества.

Если говорить об определении молодежи, как некой группы со своими возрастными, психическими параметрами, то здесь можно констатировать, что они менялись на протяжении многих лет. По мнению антрополога М. Мид в архаической культуре специфическое конфликты подросткового возраста отсутствуют, а люди, которых в европейской традиции принято относить к молодежи, плотно включены в единые социально-экономические процессы своего рода. Утверждения о кризисном характере перехода от юности к взрослости оказались, но мнению А. И. Ковалевой и В. А. Лукова, применимым лишь для культурной модели европейского типа [23. С. 13].

Для понятий «молодежь», «подрастающее поколение» необходимо знание возрастных параметров.

Возрастные границы подрастающего поколения предопределяют возможный «объем» молодежных проблем, масштабы и содержание программ и мероприятий молодежной политики, денежные и материально-технические средства, выделяемые государством на реализацию этой политики. Известно, что эти затраты определяются не только остротой тех или иных проблем молодого поколения, но и соотношением молодежной популяции в структуре всего населения. В настоящее время наблюдается процесс ускорения физического, и, прежде всего, полового созревания детей и подростков. Советские исследователи по-разному варьировали возраст молодых людей. Одни – 16-25 годами, другие – 13-30 [20. С. 13; 53. С. 14; 59. С. 14].

Главная цель молодежной политики – создание экономических условий и правовых гарантий для гуманизации образа

жизни молодого поколения, его социализации, как в интересах отдельной личности, так и общества в целом.

Молодежная политика – одно из приоритетных направлений социально-экономической политики государства, имеющая целью создание социально-экономических, правовых и организационных условий и гарантий для самореализации личности молодого человека, реализации интересов молодых граждан, их социального становления, максимального раскрытия потенциала молодежи в интересах развития общества, а также для поддержки молодежных объединений, движений, инициатив.

Сам термин вошел в отечественную юридическую систему в 1991 г. с принятием Закона «Об общих началах государственной молодежной политики в СССР». Следует заметить: отсутствие термина не означало, что такой деятельности государство ранее не осуществляло. Всю общественную систему советского периода отличало пристальное внимание к молодежи. Партия и комсомол заботились об идейно-политическом, военно-патриотическом и трудовом воспитании подрастающего поколения.

Комсомол нес перед КПСС ответственность за трудовую мобилизацию молодежи (отсюда опыт организации комсомольских строек, студенческих строительных отрядов, огромная роль комсомола в формировании новых городов, введении в строй крупнейших промышленных объектов, освоении целинных земель, Нечерноземья и т. д.), а также за решение сложных задач ресоциализационного характера (работа с «трудными» подростками, социальная реабилитация молодых людей, вышедших из мест заключения, и т. д.).

В середине 50-х годов XX в. начинается новый этап в молодежной политике. Причинами пересмотра прежнего курса кроятся в изменениях произошедших в общественной сфере и в экономике.

Именно поэтому одним из важнейших направлений деятельности партийных и общественных организаций середины 50-х гг. XX в. стало патриотическое, прежде всего, военно-патриотическое, и интернациональное воспитание.

В исследуемый период государственные и общественные организации, опираясь на богатый исторический опыт служения Отечеству, сформировали формы и методы военно-патриотического и интернационального воспитания молодого поколения, обогатили его содержание.

Основными целями патриотического воспитания в 50-80-е гг. XX в. было формирование у молодого поколения идейно-политических и морально-психологических качеств [24. С. 13], воспитание патриотизма [4. С. 12], готовности отдать все силы, а если потребуется то и жизнь, делу защиты своей Родины, и интернационализма. Об этом свидетельствуют создание Клубов интернациональной дружбы [50. С. 14], масштабное развитие Молодежного международного туризма [26. С. 13] и участие в международных молодежных движениях – тесные связи с Монгольской Народной Республикой, Японией, ГДР, Кубой, Индокитаем и др. В корне перестроилась «политико-воспитательная работа среди молодежи» [27. С. 13], усилилось «коммунистическое воспитание молодежи» [28. С.13].

Военно-патриотическим воспитанием молодежи занимались школы, вузы, техникумы и училища, партийные руководящие органы районов, городов, крупных промышленных объединений, местные Советы народных депутатов [5. С. 12].

В жизнь прочно вошли такие формы работы с призывной и допризывной молодежью, как лекции, беседы и доклады на патриотические темы, тематические вечера о боевых традициях Советских Вооруженных Сил, о подвигах наших воинов в годы Гражданской и Отечественной войн, совместные собрания призывников и родителей, торжественное празднование великих побед нашего народа, проводы призывников в ряды Советской

Армии [29. С. 13].

С 60-х гг. XX в. деятельность общественных организаций по военно-патриотическому воспитанию молодого поколения перестает носить разобщенный характер и начинает координироваться комитетами партии и комсомола [30. С. 13].

В процессе деятельности в сфере оборонно-массовой работы комсомол сотрудничал с политическими, общественными и государственными организациями.

Под руководством партийных комитетов создавались структуры, работавшие с непосредственным участием комсомольских организаций: комиссии по делам молодежи и несовершеннолетних при исполкомах районных, городских и областных Советов депутатов трудящихся, при комитетах профсоюзов, при органах внутренних дел (юные друзья милиции, оперативные комсомольские отряды дружинников), военно-патриотические, военно-спортивные клубы [31. С. 13]. Значительную работу по воспитанию молодежи на революционных и боевых традициях народа проводили Клубы революционной, боевой и трудовой славы при Обкомах ВЛКСМ. Создавались «послания будущим поколениям» [55. С. 14], традиционными стали Всесоюзные военно-спортивные игры «Орленок» [32. С. 13] и «Зарница» [33. С. 13]. Неотъемлемой частью работы по военно-патриотическому воспитанию, проводимой ЦК ВЛКСМ стали Всесоюзные походы по местам боевой славы. Всесоюзные походы давали возможность широким массам молодежи глубже понять историческое прошлое Родины, раскрыть величие подвигов нашего народа, а также позволили привлечь к работе по героико-патриотическому воспитанию ветеранов революции, войны и труда [34. С. 13].

Тематические экспедиции молодежи были признаны одной из удачных форм военно-патриотического воспитания, они были составной частью Всесоюзного похода комсомольцев и молодежи по местам революционной, боевой и трудовой славы советского народа [2. С. 12].

Анализ показывает, что походы, как форма работы комсомола по воспитанию молодого поколения на героических традициях прошлого возникли еще в 30-е гг. XX в., но свое второе рождение Всесоюзные походы получили в 1960-е гг.

Тренировочные походы, теоретические занятия, военизированные игры предшествовали основному походу, важным моментом которого являлось то обстоятельство, что сам поход не был самоцелью, не заслонял других мероприятий.

Наоборот, идея похода вдохновляла молодежь, каждому хотелось принять личное, непосредственное участие в общественно-полезных и благотворительных делах, помочь ветеранам по хозяйству, посадить деревья, обновить обелиск.

Одним из наиболее важных условий формирования патриотизма у молодежи и готовности юношей к службе в армии была деятельность комсомола в сфере подготовки молодых граждан к защите Отечества: принятие совместных решений с общественными и государственными объединениями и организациями – ДОСААФ [38. С. 13], военкоматами, Союзом ветеранов, творческими союзами, спортивными организациями, средствами массовой информации, местными органами власти, проведение совместных мероприятий, представительство комсомола в руководящих органах общественных организаций, помощь районных и городских организаций ВЛКСМ учебным заведениям в проведении акций военно-патриотического характера [6. С. 12].

При подведении итогов воспитательной работы одним из важнейших показателей было вовлечение молодежи в ДОСААФ. По данным бюро Бурятского обкома ВЛКСМ В 1966 году в основном вся призывная молодежь вовлечена в члены ДОСААФ [35. С. 13]. Но такая статистика была не повсеместна, так в справке о деятельности комсомольских организаций комбината

«Братсклес» Иркутской области от 30 мая 1958 г. с сожалением указывается, что из 3 тыс. молодых людей членами ДОСААФ являлось только 371 [7. С. 12].

Анализ архивных документов государственных, политических и общественных организаций Иркутской области и Бурятской АССР позволил выявить целый комплекс интересных форм и методов военно-патриотической работы. Это проведение в школах «Уроков мужества», сборов посвященных героям-комсомольцам, встречи молодежи с ветеранами Великой отечественной войны, ударниками пятилеток, создание музеев и уголков боевой и трудовой славы в учебных заведениях, создание летописей предприятий [36. С. 13].

Так же проводились месячники оборонно-массовой работы [38. С. 13], митинги в праздник Победы у памятников и обелисков, создание пионерско-комсомольских постов, проведение с 1 по 7 ноября Недели революционной славы, спортивные игры, деятельность молодежно-лекторских групп, наглядная агитация, стенная печать, художественная самодеятельность, шефство над ветеранами, следопытское (поисковое) и тимуровское движение [8. С. 12]. Большую работу проводили агитаторы, политинформаторы, лекторы, которые в своих выступлениях особое место уделяли идейной, нравственной закалке молодежи на славных боевых и трудовых традициях нашего народа, на примерах верности советских людей долгу перед Родиной, трудовой чести, неразрывной связи героического прошлого с сегодняшним днем, с подвигом на фронтах пятилеток [1. С. 12].

Итоги исследования подтверждают, что в системе военно-патриотического и интернационального воспитания молодежи тех лет развивались следующие основные направления:

– воспитание у комсомольцев и молодежи любви к Родине, патриотизма, верности боевым и трудовым традициям советского народа [38. С. 13].

– подготовка допризывной и призывной молодежи к службе в армии, воспитание высоких морально-политических качеств [39. С. 13], военно-техническое обучение [40. С. 13].

– укрепление и развитие шефских связей с воинскими частями [41. С. 13]. Использовались шефские связи для совершенствования военно-патриотического воспитания комсомольцев и пионеров, подготовке молодежи к службе в Вооруженных Силах СССР [42. С. 13].

Эти направления базировались на ряде основополагающих принципов: связь воспитания с жизнью, воспитание в коллективе и через коллектив, уважения к личности молодого человека в сочетании с разумной требовательностью к нему, соответствие воспитательного процесса возрастным особенностям [3. С. 12].

Вопросы военно-патриотического воспитания неизменно находились в центре внимания комсомола. Еще в 1966 г. XV съезд ВЛКСМ предлагал комсомольским организациям республик, краев и областей раз в 2-3 года проводить Всесоюзные юношеские фестивали – смотры трудовых, культурных и спортивных достижений молодежи. Предполагалось, что это позволит привлечь к активной деятельности комсомола сотни тысяч молодых людей в городах и селах страны [61. С. 14].

В дальнейшем, реализуя указания партии и решения своих съездов (XVI, XVII) ЦК ВЛКСМ рекомендовал комитетам комсомола:

а) расширять сеть оборонно-спортивных оздоровительных лагерей (ОСОЛ), юношеских военно-спортивных объединений [43. С. 13].

б) проводить районные, городские, областные и всесоюзные финалы военно-спортивных игр «Орленок» и «Зарница» [44. С. 13].

в) развивать комсомольские фестивали военно-патриотической песни [9. С. 12].

г) проводить недели Военно-Морского Флота [45. С. 13] и недели Военно-Воздушных Сил.

Идейной основой военно-патриотической работы были исторические традиции – воспитание подрастающего поколения на ярких исторических примерах героического прошлого нашей страны, народов СССР.

Теме воспитания на традициях, бережного отношения к их истокам – патриотизму, мужеству, героизму советских людей партийные и советские органы, средства массовой информации придавали большое и непреходящее значение.

Исследования показывают, что в центре всей системы воспитания в 50-80-е гг. прошлого столетия было постоянное обращение к беспримерному подвигу советского народа в Великой Отечественной войне, к историческим фактам беззаветной любви молодых граждан к Родине, бессмертным примерам их массового героизма на фронте и в тылу.

В Иркутской области и Бурятской СССР также получили широкое развитие такие интересные формы работы, как шефство над воинскими частями и боевыми кораблями Вооруженных Сил [56. С. 14], ветеранами войны, акции «Равнение на подвиг», «Подвигов отцов будем достойны», «Вечная слава героям!», «Солдат всегда на страже мира» [10. С. 13], движение среди призывников за право служить на подшефных заставах в подразделениях, где в списки личного состава навечно занесены имена героев-земляков [11. С. 13], праздники песни и строя, встречи солдат-выпускников той или иной школы, отслуживших в вооруженных силах [12. С. 12].

Культурно-просветительская работа в условиях новой структуры времени приобретает особое значение. В школах, учреждениях культуры были созданы постоянно действующие лектории, народные университеты культуры, устные журналы, кинолектории, организованные ленинские чтения. Комитетами комсомола совместно с отделами культуры принимаются энергичные меры по развитию сети клубных учреждений. На промышленных предприятиях популярны «Посвящение в рабочие», «Я – гражданин Советского Союза» и др. [46. С. 43].

Особое внимание со стороны молодежных общественных организаций уделялось воспитанникам детских домов, подросткам, чье поведение отклонялось от общепринятых норм. Так, летом 1956 года прошел Первый республиканский фестиваль воспитанников детских домов, наряду с положительными фактами в постановке воспитательной работы в отдельных детских домах, показал и то, что еще во многих детских домах воспитательная работа не отвечает требованиям сегодняшнего дня [47. С. 13]. Внимание к детским домам на было утрачено на протяжении всего рассматриваемого периода в частности летом 1980 года в рамках операции «Пусть всегда будет солнце!» студенческими отрядами Бурятской АССР оказана помощь в ремонте и благоустройстве детских домов республики, проведены субботники и воскресники, на заработанные средства от которых решено приобрести и передать детским домам телевизоры и спортивный инвентарь [48. С. 14]. Не упускали из внимания и интернациональное воспитание, например в школе-интернате №1 г. Улан-Удэ стали традиционными стали дружбы с Молдаванами (1970 г.) и эстонцами (1971 г.). Воспитательное значение такой дружбы огромно [49. С. 14].

Не оставался в стороне от патриотического воспитания и кинопрокат [57. С. 14].

Борясь за мир и разоружение, осуществляя сотрудничество с прогрессивной молодежью мира, комсомольские организации Восточной Сибири привлекали юношей и девушек к участию в таких крупных интернациональных мероприятиях, как Всемирная кампания «Юность обличает империализм», «Советская молодежь – юному поколению Вьетнама», «Марш мира и протеста», всемирные фестивали молодежи и студентов, участие в пополнении Советского фонд мира и другие. Денежные средства, вносимые в СФМ,

были заработаны юношами и девушками в рабочее время на производстве, а также и на воскресниках и субботниках. Так, во Всесоюзном воскреснике, проходившем в ноябре 1971 г. участвовало 1590 юношей и девушек строителей Усть-Илимской ГЭС и ими было заработано 4510 рублей [13. С. 12].

Особое внимание уделялось интернациональному воспитанию, одной из форм такого воспитания являлась переписка с детьми союзных республик и социалистических стран [14. С. 12]. Советскую молодежь глубоко взволновала судьба мужественной негритянской коммунистки А. Дэвис, бросившей вызов реакционной политике США [15. С. 12]. Комсомольцы Бурятии направили открытое письмо Анджеле Дэвис, по адресу США, штат Калифорния, город Сан-Хосе, в котором они восхищались мужеством американской коммунистки [57. С. 14].

Кроме того, в учебных заведениях проводились сборы, «праздники 15 союзных республик», «Дружба народов», «Наша Конституция», и многие другие.

В школах Братска и района под лозунгами «Нам нужен мир», «Вьетнам борется – Вьетнам победит» и др. прошли митинги советско-вьетнамской дружбы, а вьетнамским детям были направлены подарки [16. С. 12].

Партийные организации Восточной Сибири в 1960-1980-е годы внесли заметный вклад в воспитание комсомольцев и молодежи на идеях мира и дружбы между народами.

Важную работу по формированию интернационального сознания молодежи проводили клубы интернациональной дружбы, которые получили большое распространение, как в Иркутской области, так и в Бурятской АССР. Почти во всех школах республики созданы клубы интернационально дружбы. Они способствуют завязыванию тесных уз дружбы с ребятами союзных республик и зарубежных стран. Формы интернациональной работы очень разнообразны [50. С. 14].

За период 1960-1980 гг. клуб «Глобус» г. Братска выпустил более 100 номеров устного журнала, которые были посвящены интернациональной дружбе и братству народов. Бессменным руководителем этого клуба был Ф. П. Юсфин [58. С. 14]. Одноименный клуб был открыт и в Республике Бурятия в 1962 г. при Доме пионеров имени П. П. Постышева [51. С. 14]. Клубы интернациональной дружбы вели интересную переписку с детьми зарубежных стран: ГДР, Болгарии, Польши, Монголии, Чехословакии, Вьетнама; союзными и автономными республиками нашей страны.

Особое внимание уделялось и спортивно-массовой работе среди молодежи [17. С. 12]. Прежде всего, главной основой развития спорта в 60-80-е гг. XX в. была сдача норм ГТО. Количество подготовленных значкистов ГТО в те годы было одним из главных показателей развития спорта в школе.

Большое значение для развития физкультуры и спорта среди молодежи имела подготовка и проведение спартакиады народов СССР в 1956 году и Всемирного фестиваля молодежи в 1957 году [52. С. 14]. Традиционными соревнованиями, организованными обкомами ВЛКСМ являлись состязания на призы клубов «Кожаный мяч», «Золотая шайба», «Плетеный мяч», на приз редакции «Пионерская зорька», «Серебряные коньки» [18. С. 12].

Для организации того или иного соревнования районными, городскими комитетами ВЛКСМ создавались штабы, они были подчинены областному штабу.

Примечательно, что участники команд занимались не только спортом, но и общественно-полезным трудом. Например, в 1971 г. ребята только одной команды «Север» г. Ангарска высадили 400 деревьев и 2 тысячи кустарников [19. С. 12].

Таким образом, основными направлениями в молодежной политике в 1955-1985 гг. являлись патриотическое, военно-патриотическое, интернациональное

воспитание, физкультурная и спортивная подготовка юношей и девушек.

Будущее развитие общества во многом зависит от совокупности социально-культурных условий, от роли молодежи в настоящем процессе, так как она уже работает на будущее и формирует его своим социальным поведением. В ближайшие 10-15 лет молодежь, которая сегодня обучается в вузах, работает в различных учреждениях и на производстве, будет определять социальное, культурное, экономическое, политическое развитие страны в целом.

В этом парадокс развития молодежной политики. Поэтому перспективы ее развития во многом зависят от программ, проектов финансируемых государством. Воспитание молодежных лидеров, кадрового потенциала, сейчас очень важный процесс.

Сегодня важно использовать весь позитивный опыт в воспитании молодежи, накопленный в СССР в районе нового освоения во второй половине 50-х – первой половине 80-х гг. XX вв. с нынешних реалий сегодняшних проблем в сфере жизни российского общества.

Следовательно, изучение опыта работы, государственных и общественных организаций по работе с молодежью и извлечение из него уроков представляет интерес для сегодняшней практики, тем более что большинство проблем современного общества не имеет аналогов в нашей истории, а опыт зарубежных стран не всегда можно адекватно перенести в нашу действительность.

Проблема молодежной политики достаточно обширна и многопланова. Тут необходим глубокий анализ, как настоящего, так и прошлого опыта, с помощью которого вырабатываются новые подходы к воспитанию молодежи.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Блокнот агитатора (Улан-Удэ). – 1975. – №5. – С. 24.
2. Васютин Ю. С., Криворотенко В. Г. С пользой для военного дела / Ю. С. Васютин, В. Г. Криворотенко. – М., 1987. – С. 213.
3. Военно-патриотическое воспитание молодежи. Сборник материалов участнику секции XIX съезда ВЛКСМ «Физическое и военно-патриотическое воспитание молодежи. Комсомол и Советские Вооруженные силы». – М., 1982. – С. 21-22.
4. ГАНИИО. Ф. 185. Оп. 16. Д. 4. Л. 3.
5. ГАНИИО. Ф. 185. Оп. 28. Д. 68. Л. 2.
6. ГАНИИО. Ф. 185. Оп. 28. Д. 68. Л. 5.
7. ГАНИИО. Ф. 185. Оп. 12. Д. 119. Л. 16.
8. ГАНИИО. Ф. 185. Оп. 28. Д. 68. Л. 1-2.
9. ГАНИИО. Ф. 185. Оп. 16. Д. 1. Л. 2.
10. ГАНИИО. Ф. 185. Оп. 16. Д. 1. Л. 4.
11. ГАНИИО. Ф. 185. Оп. 16. Д. 4. Л. 7, 8, 9.
12. ГАНИИО. Ф. 185. Оп. 16. Д. 7. Л. 18, 43, 44.
13. ГАНИИО. Ф. 5844. Оп. 1. Д. 83. Л. 26.
14. ГАНИИО. Ф. 185. Оп. 16. Д. 7. Л. 44.
15. ГАНИИО. Ф. 185. Оп19. Д. 154. Л. 146.
16. ГАНИИО. Ф. 185. Оп. 16. Д. 1. Л. 5.
17. ГАНИИО. Ф. 185. Оп. 26. Д. 94. Л. 2.
18. ГАНИИО. Ф. 185. Оп. 19. Д. 16. Л. 1.
19. ГАНИИО. Ф. 185. Оп. 19. Д. 16. Л. 6.
20. Ищенко Н. П. Социальное становление советской молодежи / Н. П. Ищенко. – Киев, 1978. – С. 18. и т. д.
21. Ковалева А. И., Луков В. А. Социология молодежи / А. И. Ковалева, В. А. Луков. – М: Социкм, 1999. – С. 26.

22. Краткий политический словарь / Под ред. Н. В. Шишлина и Л. А. Оникова. – М.: Политиздат, 1978. – С. 294.
23. Мид М. Культура и мир детства / М. Мид. – М.: Наука, 1988. – С. 13.
24. НАРБ. Ф.П.-36. Оп. 3. Д. 8. Л. 39-41. Заверенная копия.
25. НАРБ. Ф.П.-36. Оп. 5. Д. 19. Л. 50-51. Подлинник.
26. НАРБ. Ф.П.-36. Оп. 6. Д. 5. Л. 188. Подлинник.
27. НАРБ. Ф.П.-36. Оп. 1. Д. 4045а. Л. 38-40. Подлинник.
28. НАРБ. Ф.П.-36. Оп. 1. Д. 4112. Л. 41, 42, 45. Копия.
29. НАРБ. Ф.П.-36. Оп. 1. Д. 4111. Л. 3. Подлинник.
30. НАРБ. Ф.П.-36. Оп. 1. Д. 4111. Л. 3, 4, 6, 11, 12, 20. Подлинник.
31. НАРБ. Ф.П.-36. Оп. 3. Д. 23. Л. 31-32. Подлинник.
32. НАРБ. Ф.П.-36. Оп.19. Д. 62. Л. 5. Подлинник.
33. НАРБ. Ф.П.-36. Оп. 4. Д. 30. Л. 210. Подлинник.
34. НАРБ. Ф.П.-36. Оп. 3. Д. 56. Л. 4647, 49. Отпуск.
35. НАРБ. Ф.П.-36. Оп.7. Д. 3. Л. 84. Подлинник; НАРБ. Ф.П.-36. Оп. 7. Д. 3. Л. 95; НАРБ. Ф.П.-36. Оп. 3. Д. 41. Л. 138. Подлинник.
36. НАРБ. Ф.П-36. Оп. 7. Д. 3. Л. 95. Подлинник.
37. НАРБ. Ф.П-36. Оп. 6. Д. 3. Л. 67-68. Подлинник.
38. НАРБ. Ф.П-36. Оп. 18. Д. 50. Л. 10-11. Подлинник.
39. НАРБ. Ф.П.-36. Оп. 3. Д. 56. Л. 4647, 49. Отпуск.
40. НАРБ. Ф.П-36. Оп. 19. Л. 5. Подлинник.
41. НАРБ. Ф.П-36. Оп. 18. Д. 3. Л. 6, 11-12. Подлинник.
42. НАРБ. Ф.П-36. Оп. 18. Д. 55. Л. 12-13. Подлинник.
43. НАРБ. Ф.П.-36. Оп. 3. Д. 42. Л. 48-49. Подлинник
44. НАРБ. Ф.П.-36. Оп. 10. Д. 7. Л. 126. Подлинник.
45. НАРБ. Ф.П.-36. Оп. 9. Д. 13. Л. 11-22. Заверенная копия.
46. НАРБ. Ф.П.-36. Оп. 5. Д. 20. Л. 117, 119-120. Заверенная копия.
47. НАРБ. Ф.П.-36. Оп. 1. Д. 3955. Л. 14-15. Подлинник.
48. НАРБ. Ф.П.-36. Оп. 15. Д. 52. Л. 36. Подлинник.
49. НАРБ. Ф.П.-36. Оп. 14. Д. 28. Л. 64-65а. Копия.
50. НАРБ. Ф.П.-36. Оп. 5. Д. 19. Л. 50-51. Подлинник.
51. НАРБ. Ф.П.-36. Оп. 16. Д. 81. Л. 6-7. Подлинник.
52. НАРБ. Ф.П.-36. Оп. 1. Д. 3952. Л. 9-10, 14, 17. Заверенная копия.
53. Неумойнов Г. К. Молодежь как общественная группа / Г. К. Неумойнов. – М., 1972. – С. 18; Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – Москва-Белгород: Центр социальных технологий, 1995. – С. 112.
54. НАРБ. Ф.П.-36. Оп. 3. Д. 23. Л. 25-26. Подлинник.
55. Послание комсомольцев Железнодор. р-на 1968 г. к комсомольцам 2018 г., замурованное в памятнике Воинам Бурятии, павшим смертью героев в годы Великой Отечественной войны 1941-1945 гг. на Комсомольской пл. г. Улан-Удэ, 25 октября 1968 г.
56. Правда Бурятии. – 1958. – 29 октября.
57. Правда Бурятии. – 1972. – 1 мая.
58. Сверчков В. И. Международные связи сибиряков (1960-1980 гг.) / В. И. Сверчков. – Братск: ГОУ ВПО «БрГТУ», 2003. – С. 74-75.
59. Советская педагогика. – 1974. – №12. – С. 155, 209.
60. Социальные технологии: Толковый словарь / Отв. ред. В. Н. Иванов. – М.-Белгород: Луч – Центр социальных технологий, 1995.
61. XV съезд ВЛКСМ. Стеногр. отчет. – М.: «Молодая гвардия», 1966. – С. 29-30.

БРАТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИРКУТСКАЯ ОБЛАСТЬ, г. БРАТСК

УДК 94(47).084.9
ББК 63.3(2)63

ВЛИЯНИЕ ОТРАСЛЕЙ ТЭК НА ЭКОЛОГИЧЕСКУЮ ОБСТАНОВКУ ВОСТОЧНОЙ СИБИРИ В ПЕРИОД 1950 – 1980-х ГОДОВ (НА ПРИМЕРЕ ИРКУТСКОЙ ОБЛАСТИ

В. С. Никифоров

В статье рассматривается влияние строительства ГЭС и угольных разрезов Иркутской области на окружающую среду, урон наносимый природе варварскими методами геологических работ. Приводятся данные научно-исследовательской деятельности, способствовавшей экологизации производства, анализируется последствия политики, проводимой руководством страны в области охраны окружающей среды.

Ключевые слова
ТЭК, окружающая среда, рекультивация земель

С начала 1950-х гг. началось бурное энергетическое и промышленное строительство в Иркутской области, за несколько десятилетий радикально изменившее ее облик. Возводились крупнейшие гидроэлектростанции, осваивались угольные месторождения, параллельно велись разведочные работы нефти и газа. Деятельность человека требовала вовлечения в оборот все новых природных ресурсов. Но, кажущаяся на первый взгляд, победа над природой при дальнейшем анализе обернулась экологической катастрофой в будущем.

Развитие энергосистем в Иркутской области имело немало положительных моментов. Перевод на электроснабжение городов и сел снижал количество сжигаемого угля и древесины, что сокращало загрязнение воздуха. Строительство водохранилищ способствовало снижению наводнений, улучшению судоходства на малых реках, открывало новые перспективы рыборазведения [4, с. 63]. Однако сооружение каскадов ГЭС имело и отрицательные стороны.

В 1950-1960-е годы было осуществлено несколько экспедиций в районы строительства Иркутской, Братской и Усть-Илимской ГЭС, которые были направлены на выявление источников антропогенного влияния. Ученые утверждали, что все расходы по очистке ложа водохранилищ будут со временем экологически и экономически оправданы [8, л. 18-20].

Среди недоработок, допущенных при строительстве Братской ГЭС, были плохая очистка ложа водохранилища и отсутствие глубинных водосбросов в плотине, необходимых для сбросов разных химически вредных веществ с глубины перед плотиной. Лесоочистку и глубинные сбросы не сделали из-за отсутствия средств. Их не было и для очистки ложа водохра-

нилища и для изобретения глубинных аппаратов, в которых можно было бы проводить профилактические и ремонтные работы верхних затворов глубинных водоспусков. При создании Братского водохранилища было затоплено миллион кубометров заготовленной деловой и невырубленной древесины [6, с. 80].

Влияние построенных ГЭС на окружающую среду носило комплексный характер. В водохранилищах произошло снижение водообмена и способности водных масс к самоочищению, качество воды резко ухудшилось, большой урон был нанесен водной флоре и фауне. За период эксплуатации ангарских водохранилищ за счет размыва берегов было потеряно 5 тыс. га земель, в водоемы поступило около 3 млн. куб.м. древесины [4, с. 67].

По словам бывшего начальника экологической службы Братскгэсстроя В. В. Чупина работники действовали в обстановке мощного давления со стороны руководства Братскгэсстроя, которое вынуждало делать все, что требовалось для стройки, не считаясь с реальными возможностями коллектива завода, наличием оборудования, и в сроки, которые не поддавались никаким здравым обоснованиям. Удалось создать хорошо оснащенную экологическую лабораторию, результаты анализов воздуха и воды были известны. Но, по словам В. В. Чупина, не было их вины в том, что страна и предприятия не были готовы тратить деньги на улучшение экологии [7, с. 262].

На изменение экологической ситуации в регионе повлиял переход предприятий угольной промышленности на технологию добычи угля и руды открытым способом. По мере распространения данного метода стали очевидны его экологические издержки и, прежде всего, нарастание объема нарушенных при добыче угля и руды земель. Процесс рекультивации земель был дорогостоящим и требовал отвлечения людей и техники от добычи полезных ископаемых. В Иркутской области впервые в 1958 г. угольщики занялись рекультивацией земель. За последующие пятнадцать лет было восстановлено 2880 га, или 57,2% нарушенных земель. Но сельскому хозяйству было возвращено лишь 210 га, так как эти земли не имели плодородного слоя и не были пригодны для сельскохозяйственных работ. Но и к середине 1970-х гг. на большинстве предприятий Восточной Сибири, ведущих добычу угля и руды открытым способом, практика обязательного восстановления нарушенных земель не сложилась. К началу 1990-х гг. в Иркутской области к нарушенным землям, требующим восстановления, относилось не менее 10 тыс. га, тогда как ежегодной рекультивации подвергалось не более 10% из них.[3, с. 99-102]

Практически все виды хозяйственной деятельности влияли на состояние окружающей среды. В послевоенные годы в Восточной Сибири активизировалось проведение геологических исследований на полезные ископаемые, нефть и газ, которое оказывало негативное влияние на окружающую среду. За 1946-1990 гг. здесь было пробурено более двух тысяч скважин глубиной 1500-2000 м и несколько тысяч более мелких. Каждая глубокая скважина занимала площадку в 10-15 га, на каждой из которой в среднем вырубалось до 3 тыс. куб.м. леса, на технические нужды использовалось большое количество воды, которая загрязнялась горюче-смазочными материалами и рассолами из скважин. На территории, прилегающей к скважинам, уничтожались пастбища, кедровники, ягодники, охотничьи угодья [1, с. 32-33].

Строительство мощных ГЭС и разработка крупных месторождений полезных ископаемых в Восточной Сибири, в частности в Иркутской области, обусловили создание здесь промышленных предприятий и производств.

Еще в 1958 г. на первой Сибирской конференции по охране природы член-кор-

респондент АН СССР Н. Н. Некрасов предлагал до начала создания «большой химии» серьезно продумать вопросы, связанные с устранением загрязнения водного и воздушного бассейнов в промышленных районах. Профессор Иркутского мединститута Я. М. Грушко опасался, что в результате строительства предприятий в Братском районе «одна из наиболее красивых сибирских рек Вихоревка, на берегу которой отдыхает население, скоро станет источником его болезней, так как загрязняется стоками целлюлозного комбината». В докладах Р. Р. Дикуна, И. М. Зака и других содержались данные о состоянии самоочищения Ангары, сравнительные материалы по загрязнению атмосферы воздуха Иркутска, Ангарска, прогноз возможного развития негативных процессов. Уже через десятилетие многие опасения ученых полностью подтвердились. Об этом свидетельствуют материалы Иркутского регионального совещания (1969 г.), второй Иркутской областной научно-практической конференции по рациональному использованию природных ресурсов (1970 г.). Было обращено внимание на увеличение загрязненных вод, несовершенство технологий использования стоков, недостаточную эффективность строящихся очистных сооружений [5, с. 144].

Нарастающее загрязнение водных объектов Приангарья обусловило необходимость разработки методов и технологий их очистки. Методы по извлечению редких металлов из промышленных стоков, по непопаданию керосина в сточные воды были разработаны еще в 1959 году в ИрГИРЕДМЕТе. Подобными проблемами по выбросам от АНХК занимались в ИНУСе [9, л. 25-28]. Однако проблема разрозненности деятельности научно-исследовательских институтов приводила к отсутствию систематизации полученных экологических знаний.

В соответствии с рекомендациями областной научно-практической конференции «Рациональное использование сырьевых ресурсов и отходов производства» (1972 г.) Иркутский институт народного хозяйства (ИИНХ) был определен как координирующий центр научно-исследовательских работ в Иркутской области. Результаты исследований были предложены для внедрения Братскому ЛПК, Тулунскому гидролизному заводу, Иркутскому заводу тяжелого машиностроения и др. Но многие разработки так и не были внедрены в производство по причине отсутствия мощностей по переработке отходов в местах их образования, научно обоснованных цен на многие виды отходов, экономических стимулов для предприятий, занимающихся использованием вторичного сырья [2, с. 201-204].

В 1980-е годы экологическое положение продолжало ухудшаться и к концу 1980-х годов уровень заболеваемости сибиряков оказался более высоким по сравнению с жителями европейской части страны. В 1987 г. был сделан пересмотр норм ПДК, но только в отношении озера Байкал. С 1980-х годов также приходит понимание о необходимости природоохранной деятельности. В 1980 и 1985 гг. были проведены Всесоюзные конференции по развитию производительных сил Сибири, на которых пришло понимание происходящей экологической катастрофы. В конце 1980-х гг. руководящими органами были приняты документы, вводившие механизм платности за использование природных ресурсов. Но отсутствовал механизм реализации рекомендаций, данных учеными по охране окружающей среды [5, с. 166, 168].

Таким образом, пренебрежение к предупреждениям ученых, несовершенство законодательной базы, отсутствие единого научного координационного центра исследований в области экологии, недостаточное финансирование и, как следствие, сокращение экологических исследований, отсутствие заинтересованности министерств во внедрении разработок, их до-

роговизна, экономия на очистных сооружениях, отсутствие экономических стимулов для предприятий стали причинами сложившейся экологической обстановки не только в Иркутской области, но и в целом в Восточной Сибири и отразились на здоровье населения. Не было обеспечено комплексности в области охраны окружающей среды.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Анциферов А. С. Охрана природы при разведке и разработке нефтяных и газовых месторождений Восточной Сибири / А. С. Анциферов // Геология нефти и газа. – 1991. – №2.
2. Боронова М. М. Социально-экономическое развитие Республики Бурятия в 1960-1990 гг.: исторический опыт и проблемы: Дис. … д-ра истор. наук. – Иркутск, 2002.
3. Гайдин С. Т. Развитие природопользования в Восточной Сибири (1946-1991 гг.) / С. Т. Гайдин; Красноярский гос.аграр.ун-т. – Красноярск, 2008. – 428 с.
4. Гонина Н. В. Исторический опыт природопользования в Ангаро-Енисейском районе 1945-1970 гг. / Н. В. Гонина; Красноярский гос.ун-т. – Красноярск, 2009. – 175 с.
5. Савчук Н. В. Социально-экологические проблемы хозяйственного освоения Ангаро-енисейского региона (1950-е – 1991 гг.): Дис. … д-ра истор. наук. – Ангарск, 2007.
6. Человек и его дело (очерки истории Братскгэсстроя). В 2-х кн. – Кн. 1. – М.: Энергоатомиздат, 1994. – 336 с.: ил.
7. Человек и его дело (очерки истории Братскгэсстроя). В 2-х кн. – Кн. 2. – М.: Энергоатомиздат, 1994. – 336 с.: ил.
8. ГАНИИО. – Ф. 127. – Оп. 45. – Д. 229. – Л. 18-20.
9. ГАИО. Ф. Р-71. – Оп. 1. – Д. 2780. – Л. 25-28.

ВЛАДИМИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

УДК 94(47)+94(73)
ББК 63.3(2)63/64
Отечественная история, всеобщая история

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА «ДРУГОГО» (1980 – 2000 ГГ.)

А. А. Ищенко

В статье рассматривается историография проблематики межкультурной коммуникации. Автор анализирует научные труды, позволяющие проследить историю развития научных взглядов на проблему «Мы-Другие» и выявить факторы, определяющие образ «Другого» в историческом научном знании.

Ключевые слова
Межкультурная коммуникация, образ «Другого», стереотип, самоидентификация личности, восприятие России в США

Проблематика межкультурной коммуникации занимает одно из ключевых мест в гуманитарных науках. Конструирование образа «Другого» зависит от целого ряда факторов, которые определяют возникновение негативного или положительного образа другой страны. Сопоставление понятий «Я» – «Другой» требует широкого осмысления, учитывая все более возрастающую глобализацию современного мира. Таким образом, является значимым проследить историю развития научных взглядов на проблематику формирования образа другой страны и определить основные факторы, детерминирующие этот процесс.

Проблематика диалога культур, образа другой страны стала актуальной в начале 1980-х годов и получила свое развитие, прежде всего в философских и культурологических работах. Актуальность данной проблематики в 1980-х гг. объясняется окончанием холодной войны, распространением гласности, политическим плюрализмом, расширением контактов между странами. Работы Библера В. С. [1] раскрывают понятие диалога как неотъемлемой части культуры. Одновременность различных культур детерминирует взаимовосприятие их представителей, приводя к существованию симпатий, с одной стороны, и нетерпимости с другой. Раскрывая смысл культуры в жизни каждого человека, автор использует несколько определений. Согласно первому определению, культура есть «форма одновременного бытия и общения людей различных культур, форма диалога» [там же. С. 38]. Согласно второму определению, культура является формой «самодетерминации индивида в горизонте личности, форма самодетерминации нашей жизни, сознания, мышления» [там же. С. 38]. Говоря о детерминации, Библер В. С. подразуме-

вает экономические, государственные, социальные предпосылки, силы воздействия окружающей среды человека, привычки, предрассудки. Васильева Т. Е [2] уделяет большое значение стереотипам, определяя их как «упорядоченные, схематичные, детерминированные культурой картинки мира в голове человека, которые экономят его усилия при восприятии сложных социальных объектов и защищают его ценностные позиции и права» [там же. С. 14]. Автор приходит к выводу о том, что именно они оказывают влияние на формирование системы убеждений, которая формирует систему отношений человека с представителями «другой» культуры. Более детально исследование психологических факторов в формировании образа другого представлены в работе Егоровой-Гантман Е. В. и Плешакова К. В. [3]. Ценность данной работы заключается в том, что в ней широко представлен понятийный материал. Авторы раскрывают такие понятия как: социальная установка, стереотип, образ, мисперцепция. Приводятся примеры и доказательства того, как психологический фактор влияет и определяет международные отношения.

В 1990-х гг. исследование вопроса диалога культур получает свое дальнейшее развитие в новом аспекте. Авторы начинают уделять пристальное внимание исследованию места и роли эпохи в формировании образа другой страны. Особое внимание привлекают работа Копелева Л. З. [4] и других авторов ежегодника «Одиссей». Рассматривая соотношение понятий «свой» и «чужой», автор приходит к выводу о том, что границы между «своим» и «чужим» текучи, они изменяются как в пределах каждой эпохи, так и в историческом процессе. В монографии Чугрова С. В. [5] также указывается на неоднозначное отношение к «Другим» в разные исторические эпохи, но автор в большей степени концентрирует свое внимание на предпосылках формирования образа другой культуры. Детерминирующими факторами формирования образа Чугров С. В. считает консервативные представления, стереотипы, предрассудки, которые «обладают огромной живучестью, формируют нашу жизнь, ориентируют общественное мнение на … убогое восприятие действительности» [там же. С. 4]. Автор обосновывает силу воздействия стереотипов на сознание благодаря их «глубокой родственной связи с традиционализмом мифологического сознания» [там же. С. 11]. Большое внимание уделяется понятию «идеологические стереотипы», которые, по мнению Чугрова С. В., внедряются в массовое сознание с помощью пропагандистко-идеологического комплекса, который опирается на общественные науки и средства массовой информации.

По-новому проблематика диалога культур и восприятия образа другой страны освещается в работах Косолапова Н. А. [6], Колобова О. А [7], Соколовского С. В. [8], Иконниковой Н. К. [9]. Исследуя психологический аспект изучения образа «Другого», авторы, в большей степени, рассматривают этот феномен в социальном аспекте, подчеркивая его роль в процессе самоидентификации личности. Косолапов Н. А. указывает на то, что проблему «Мы – Другие» необходимо рассматривать исходя из того, как она возникает и проявляется в жизни людей, в общественных отношениях. Формула «Мы – Другие», по мнению Косолапова Н. А. , есть социо-культурное и политико-культурное клише, с помощью которого возможна констатация существующих различий между индивидами, оценка этих различий, а самое главное их осознание и, как следствие этого, возможность самоиндетификации личности. Наличие «Других», по утверждению автора, абсолютно необходимо для сохранения социальности как формы бытия человека – «когда «я» пересекается с «другим», «другой» получает классификацию как свой или чужой и уже

отсюда происходит выбор норм и правил построения отношения с ним» [6. С. 32]. Колобов О. А. отмечает, что формула «Мы – Другие» прежде всего, олицетворяет ценности общества, отдельного индивида и присутствует во всех без исключения аспектах жизнедеятельности государства на различных стадиях его развития в любом историческом контексте. В исследовании Соколовского С. В. представлена концепция «зеркального образа». По мнению автора, когда мы общаемся с «Другими», мы их конструируем из материала наших собственных проекций, заблуждений и ошибок восприятия, то есть, мы пытаемся понять «Других» через метафору зеркала. Ложность и искаженность этих отражений определяется тем, что «вместе со всеми нашими органами чувств, мы оказываемся в плену не нами созданных представлений, являемся заложниками дискурсов, основы которых закладывались целыми поколениями наших предков …» [8. С. 94]. Ценность работы Соколовского С. В. определяется тем, что автор делает ретроспективное путешествие, подвергая анализу термины, применявшиеся для обозначения иноязычного и иноверческого населения российских окраин. Иконникова Н. К. кроме проблемы влияния межкультурных различий, а в том числе, и стереотипов на процесс контакта культур в современном мире, акцентирует внимание на разном ценностном компоненте, который присущ субъектам мирового сообщества и его роли в межкультурной коммуникации. По мнению Иконниковой Н. К., межкультурное понимание основывается на социальных чувствах индивидов. С одной стороны, социальные чувства это внутреннее ощущение человека и они переживаются индивидуально, но с другой стороны, они сформированы исторической эпохой, культурой и отражают специфику и динамику социальных связей, в которые включен индивид. Автор описывает двустороннюю связь между социальным поведением личности, с одной стороны, и формой взаимодействия с «иной» культурой, с другой, которые детерминируют друг друга.

Особенно интересны научные труды, раскрывающие не только теоретическую составляющую проблематики межкультурной коммуникации но, направленные на выявление самого образа другой страны и факторов его формирования. К данной группе публикаций относятся работы: Лапшиной И. К. [10], совместная работа Лапшиной И. К. и Колпаковой Т. [11], Вартановой Е. Л. и Бакулина О. А. [12], Журавлевой В. И. [13], совместная работа Журавлевой В. И. и Фоглесонга Д. С. [14], исследования В. О. Рукавишникова, в которой автор привлекает не только прессу и данные социологических опросов, но также кинематографические тексты, художественную литературу и карикатуристку [15. С. 163].

В последнее время многие исследователи акцентируют внимание на совершенствующиеся в наши дни технологические средства пропагандистского воздействия в условиях глобализации и их роль в формировании образа другой страны. Безусловно, концепций, обсуждающих влияние СМИ на общественное мнение, достаточно много. О том, что значение прессы особенно велико, если историк изучает современные ему события, писали Григорьева И. В., Чугров С. В., Кретов Б. И. и другие исследователи, работающие в данном направлении. Авторы отмечали специфическую особенность периодической печати, которая заключается в ее способности оказывать огромное влияние на общественное массовое сознание. Сейчас тема СМИ и восприятия другой культуры приобрела новое звучание в связи с процессом медийной глобализации. Исследование влияния СМИ на формирование общественного мнения было проведено в 2008 г. в МГУ имени М. В. Ломоносова на факультете журналистики и представлено работами Вартановой Е. Л. [16] и

Матвеевой Л. В. [17], в которых авторы доказывают идею о том, что информационная глобализация привела к тектоническим сдвигам на уровне индивидуального и коллективного сознания и подсознания. Данной проблематике посвящены и исследования Ванштейна Г. И. [18], Загладина Н. В. [19], Пантина И. В. [20]. Большую роль в восприятии другой страны, по мнению Пантина И. В., играют интересы отдельных политиков, социальных групп, корпораций, государств, что во многом стало возможно благодаря развитию информационных технологий, в результате чего «происходит целенаправленное формирование, тиражирование и эксплуатация определенных штампов в восприятии России, которые выгодны тем или иным социальным группировкам или группировкам властвующей элиты» [20. С. 14]. Автор приводит также детальный анализ истоков и факторов устойчивости стереотипов, присущих западному общественному мнению в отношении России. Анализ истоков формирования стереотипов Запада в отношении России важен, так как именно они позволяют политикам посредством воздействия на них той или иной информацией формировать негативное или отрицательное восприятие другой страны. Признавая огромную роль СМИ в современном обществе в процессе формирования представлений о мире, авторы учитывают психологические категории и объективно существующие факторы, к которым, как отмечает Загладин Н. В., относятся объективные исторические, геополитические и геоэкономические реальности. Вайнштейн Г. И., анализируя практику США в обработке мирового общественного мнения с помощью глобального телевещании пишет о расширении в 21 веке участников в сфере всемирного пропагандистского соперничества и приходит к выводу о том, что в наше десятилетие «в мире разворачивается гигантская пропагандистская борьба, своеобразная борьба образов, в ходе которой разные центры силы ставят пред собой задачу оказать соответствующее влияние на сознание мировой общественности [18. С. 25].

Проблемы типологической трансформации прессы США в процессе медийной глобализации рассматривает Лучинский Ю. В. [21] и Алентьева Т. В. [22]. Поднимая вопрос о роли общественного мнения в различных сферах жизни социума применительно к истории США, авторы пишут о том, что одним из основных средств манипулятивного воздействия являются СМИ. Авторы раскрывают огромную роль общественного мнения в истории США и доказывают, что «в обществе всегда существует борьба мнений, и она реально влияет на положение дел в отдельных сферах жизни, находя отражение в различных формах коммуникативных связей» [22. С. 55]. Определение образа страны под влиянием выступлений, заявлений, статей, пресс-конференций, интервью политических лидеров стран было проанализировано в работах Малиновой О. Ю. [23] и Панова П. В. [24]

Актуальным стало рассмотрение проблематики межкультурного взаимодействия с точки зрения важности и приоритетности развития идей о кросс-культурном диалоге на образовательном уровне. Работы Лапшиной И. К. [25], совместная работа Лапшиной И. К. и Рогачевой Е. Ю. [26], Богомоловой Л. И [27] написаны именно с этой точки зрения.

В результате анализа публикаций по проблеме диалога культур были сделаны следующие выводы.

Начиная с 1980-х годов, тема межкультурной коммуникации приобретает актуальность и обсуждается, преимущественно, на страницах философских и культурологических изданий через анализ взаимодействия культур. Исследуются также психологические факторы в формировании образа «Другого».

В 1990-е годы вопрос диалога культур претерпевает определенные изменения,

что связано с появлением новых аспектов в истории изучения образа другой страны. Исследователей начинает привлекать социальный аспект в истории изучения вопроса восприятия «другой» культуры и определение роли исторической эпохи в формировании образа «другого».

Конец XX – начало XXI веков отмечен тенденцией к рассмотрению проблематики диалога культур на образовательном уровне и выявлению роли СМИ в связи и информационной глобализацией общества. Научные труды, в которых авторы исследуют не только факторы формирования образа, но и выявляют сам образ другой страны, внесли большой вклад в изучение проблематики межкультурной коммуникации.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Библер В. С. Культура. Диалог культур. (Опыт определения) // Вопросы философии. – 1989. – №6.

2. Васильева Т. Е. Стереотипы в общественном сознании: Социально-философские аспекты. – М., 1988.

3. Егорова-Гантман Е. В, Плешаков К. В. Концепция образа и стереотипа в международных отношениях // Мировая экономика и международные отношения. – 1988. – №12.

4. Копелев Л. З. Чужие // Одиссей. Образ «другого» в культуре. – 1993. – М., 1994.

5. Чугров С. В. Россия и Запад: метаморфозы взаимовосприятия. – М., 1993.

6. Косолапов Н. А. «Мы – Другие»: политико-психологический механизм идентичности и развития // «Мы – Другие» в контексте исторического и культурного опыта США». Материалы VII международной научной конференции Ассоциации изучения США. – М., 2002.

7. Колобов О. А. Особенности реализации принципа «Мы – Другие» в современной дипломатии США и западноевропейских государств // Нация как наррация: опыт американской и русской культуры. – М., 2002.

8. Соколовский С. В. Метафорика восприятия Иного в профессиональных дискурсах о национальном // Там же.

9. Иконникова Н. К. Восприятие межкультурных различий в ситуации контакта культур // Личность. Культура. Общество. – Т. 2. – Выпуск 3. – М., 2000.

10. Лапшина И. К. Дядюшка Сэм: партнер или враг. Образ США в отечественной центральной прессе первой половины 1920-х гг. // Американский ежегодник. – 1999. – М., 2001.

11. Лапшина И. К., Колпакова Т. Возвращение в Европу, обретение себя: американцы в Старом Свете в последней трети 19 в. (по произведениям М.Твена и Г.Джеймса / / Нация как наррация: опыт американской и русской культуры. – М., 2002.

12. Вартанова Е. Л., Бакулин О. А. Особенности формирования образа современной России в СМИ США (по материалам электронных версий газет «Вашингтон Пост»и «Ю. Эс. Эй. Тудей» 2006-2007 гг.) // Образ России в стране и за рубежом. – М., 2008.

13. Журавлева В. И. «Образ России в репрезентации американских карикатуристов в начале XX века» // Диалог со временем. Альманах интеллектуальной истории. – 2008. – Вып. 25(1).

14. Журавлева В. И., Фоглесонг Д. С. «Русский «Другой»: формирование образа России в Соединенных Штатах Америки (1881-1917) // Американский ежегодник. – 2004. – М., 2006.

15. Журавлева В. И. Изучение имагологии российско-американских отношений по обе стороны Атлантики: итоги и перспективы // Американский ежегодник. – М., 2010.

16. Вартанова Е. Л. Образ страны и СМИ: к вопросу о взаимодействии // Образ Рос-

сии в стране и за рубежом. – М., 2008.

17. Матвеева Л. В. Образ России в информационном пространстве // Там же.

18. Ванштейн Г. И. Образ современной России в западном общественном сознании: инерция стереотипов или отражение реальности? // Образ России в мире: становление, восприятие, трансформация. – М., 2008.

19. Загладин Н. В. Имидж России в странах Запада: можно ли его улучшить? // Там же.

20. Пантин В. И. Образ России на Западе: основные стереотипы и их истоки (социокультурный аспект) // Образ России в мире: становление, восприятие, трансформация. – М., 2008.

21. Лучинский Ю. В. Типологические трансформации прессы США в процессе медийной глобализации // Американский ежегодник. – М., 2010.

22. Алентьева Т. В. Проблема изучения общественного мнения применительно к истории США // Там же.

23. Малинова О. Ю. Образы России и «Запада» в дискурсе власти (2000-2007гг): попытки предопределения коллективной идентичности» // Образ России в мире: становление, восприятие, трансформация. – М., 2008.

24. Панов П. В. Конструирование образа России в официальном политическом дискурсе 1990-2000-х гг. // Там же.

25. Лапшина И. К. О проблеме образования в современной России // Полигнозис. – 2002. – №2.

26. Лапшина И. К., Рогачева Е. Ю. Идея диалога как важнейший объяснительный принцип методологии, содержания и форм определения основ современного гуманитарного образования // Актуальные проблемы истории педагогики: от диалогизма историко-педагогического познания – к диалогизму современного педагогического процесса. – Владимир, 2004.

27. Богомолова Л. И. История развития диалога: от явления к понятию // Там же.

ИНСТИТУТ ПОЛИТИЧЕСКОГО И ВОЕННОГО АНАЛИЗА
г. МОСКВА

УДК 94(510).093
ББК 66.3(0)'7
Политология

ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПРОТИВОРЕЧИЯ СОВРЕМЕННОГО КИТАЯ, ОГРАНИЧИВАЮЩИЕ ВОЗМОЖНОСТЬ ЕГО УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

А. А. Храмчихин

Характер развития современного Китая определяется быстрым экономическим ростом и, при этом, значительными проблемами и противоречиями, разрешение которых вряд ли возможно без ведения страной внешней экспансии.

Ключевые слова
Китай, экономика, природные ресурсы, экология, демография, проблемы, противоречия

В 2010 г. ВВП КНР достиг 6,057 трлн. долларов (39.798,3 млрд. юаней), Китай официально вышел на второе место в мире по его объему [1; 2]. При сохранении существующих тенденций в области экономики Китай в ближайшие 20 лет может по абсолютному объему ВВП выйти на первое место в мире. При этом Китай испытывает целый ряд серьёзных экономических и социальных проблем, которые в обозримом будущем могут поставить под угрозу внутреннюю стабильность в стране, если не само её существование, и которые достаточно сложно решить без ведения внешней экспансии [3].

Так, если ещё в начале 90-х годов XX века Китай полностью удовлетворял свои потребности в нефти за счёт собственных месторождений, то в 1993 г. он стал импортером нефти, доля импорта в потреблении нефти Китаем очень быстро растет. Наиболее известными прогнозами потребления Китаем нефти считаются три сценария развития до 2020 г., разработанные проблемной Группой по изучению стратегии комплексного развития энергетики в Китае осенью 2003 г. с прогнозом потребления энергоресурсов по каждому сценарию. По наименее благоприятному сценарию А потребление нефти с 2000 по 2020 г. возрастет с 230 до 610 млн. т, по «промежуточному» сценарию В – до 560 млн. т, по оптимальному сценарию С – до 450 млн. т. В 2005 г. потребление нефти должно было составить по сценарию С – 270 млн. т, по сценариям В и А – 290 млн. т, в 2010 г. – 320, 370 и 380 млн. соответственно [4. С. 166-173]. В реальности уже в 2004 г. оно превысило 300 млн. т [5. С. 140; 6. С. 110]), а в 2010 г. достигло 442 млн. т, из коих 239 млн. т импортированы [2]. Таким образом, потребности Китая в нефти почти на 20% выше, чем даже по наименее благоприятному сценарию А. Если они сохранятся, то к 2020 г.

потребление превзойдет 700 млн. т.

Имеет место дефицит и других ресурсов. По большинству природных ресурсов в расчете на душу населения Китай существенно отстает от среднемировых показателей, что усугубляется крайней расточительностью действующей модели экономического роста с точки зрения расходования ресурсов на единицу произведенного ВВП [7. С. 328-329, 331].

Если Китай к 2031 г. по доходу на душу населения догонит США, то он будет съедать 2/3 мирового урожая зерна, потребление им нефти поднимется на 500% по сравнению с 2006 г., что приведет к нехватке 800 млн. т в год мировой добычи [6].

Заменителем нефти в энергетике мог бы стать уголь – единственный природный энергоноситель, с коим Китай пока не испытывает проблем. Однако руководство страны вынуждено снижать размеры угольной энергетики из-за еще одной проблемы, более серьезной, чем даже проблема ресурсов – экологической. По мнению многих экспертов, если рост китайского ВВП считать с учётом ущерба, нанесённого окружающей среде, то он будет составлять не 8-14%, а 1-3% в год, а в отдельные годы имело место падение ВВП [8; 9. С. 101]. На единицу ВВП в Китае тратится в 4 раза больше воды, чем в среднем в мире. 5 из 7 основных водных систем Китая настолько загрязнены, что опасны для здоровья человека при любом контакте. Вокруг Пекина вода непригодна для употребления на глубине до 1 км. Бассейны трех рек, где проживает более половины населения страны, утратили способность к естественной регенерации. Треть территории страны страдает от кислотных дождей, главная причина - продукты сгорания угля [7. С. 350; 10. С. 173-190; 11; 12; 13]. Если Китай не сможет в ближайшие 20 лет существенно сократить загрязнение атмосферы, только на лечение болезней, вызываемых продуктами сгорания угля, будет тратиться до 400 млрд. долларов в год [5. С. 143]. Урбанизация может еще больше обострить проблемы из-за автомобилизации (которая, к тому же, ведет к дальнейшему росту потребления нефти). Из 20 самых загрязнённых городов мира 16 находятся в Китае [4. С. 189-195; 9].

Пустыни в Китае занимают более 800 тыс. кв. км и продолжают расти, несмотря на проводимые китайскими властями программы рекультивации и восстановления лесов (они были уничтожены в период «культурной революции» в качестве топлива для домен) [14]. Разрушение почвы происходит также из-за хозяйственной деятельности людей, в частности – из-за выпаса скота. На одного жителя Китая приходится менее 0,07 га пахотной земли. Скрытая безработица на селе достигает, по западным оценкам, 200 млн. человек [9; 15. С. 5], по китайским – не менее 150 млн. [16]. Специфика исторических и экономических условий в китайской деревне известна как «основная обстановка»: «людей много, земли мало». Она определяет мелко-парцеллярный характер сельскохозяйственного производства, ограничивает возможности роста производительности труда в сельском хозяйстве [17. С. 27]. Если средний размер земельного участка меньше 0,2 га на одного работника, то никакая технология не в состоянии обеспечить на столь малом участке получение такого количества сельхозпродукции, которое позволяло бы получить экономически приемлемый доход [18. С. 56]. Сейчас этот размер в 3 раза меньше указанной критической величины. Обезвоживание и опустынивание заставляет крестьян бежать в города. Чтобы обеспечить их работой, нужно развивать промышленность, которая требует всё больше воды, что ведет к дальнейшему обезвоживанию и опустыниванию. Кроме того, урбанизация ведет к сокращению сельскохозяйственных площадей, что усиливает бегство крестьян в города. Таким образом, здесь имеет место самоподдерживающийся процесс.

Из-за этого весьма серьёзной является проблема продовольственного обеспечения. Импорт Китаем сельхозпродукции растёт более чем на 60% в год [19]. По расчетам китайских специалистов для удовлетворения минимальных потребностей необходимо производить 480 кг зерна на душу населения [20]. При нынешней численности населения для этого необходимо собрать 643,5 млн. т зерна в год, при этом урожай 2010 г. – 546,41 млн. т – стал абсолютным рекордом в истории КНР [2].

Вообще, проблема села носит для Китая критический характер. Располагаемый доход населения в городах составляет 19,1 тыс. юаней (2,9 тыс. долларов) в год. В деревнях, где проживает около 60% населения Китая (более 800 млн. чел.), этот доход составляет менее 6 тыс. юаней (900 долларов) в год [2]. Что касается социального обеспечения, то оно распространяется почти исключительно на городских жителей и возложено на предприятия. На успешных предприятиях персонал получает высокую зарплату и социальные льготы, на множестве мелких предприятий – низкие доходы и никаких льгот и пособий [9; 21; 22]. Пенсионная система на селе практически отсутствует. Разница в доходах горожан и крестьян в Китае самая большая в мире: по официальным данным более чем трёхкратная, по альтернативным (с учетом разного рода льгот) – до 60-80 раз [23; 24]. В стране проводятся две различные социальные политики – для города и для деревни [25]. Поэтому вся экономическая статистика в КНР приводится отдельно для города и для деревни. Общий разрыв между городом и деревней настолько велик, что по отношению к нему некоторые китайские ученые стали применять известную формулу «одна страна – две системы» (традиционно она использовалась для обозначения принципа объединения Китая с Гонконгом и Макао, а в будущем, возможно, с Тайванем) [4. С. 45; 26. С. 539; 27].

Вполне естественно, что крестьяне отправляются на поиски работы в города, жители слаборазвитых (западных) провинций – в высокоразвитые (приморские) регионы. В итоге внутренняя миграция (количество людей, проживающих не по месту прописки) превышает 150 млн., т.е. более 10% населения страны [2; 4. С. 222-225]. Внутренние мигранты не имеют никаких прав. Учет смертности, рождаемости, заболеваемости, безработицы, преступности в этой среде чрезвычайно затруднен, если вообще возможен. К добровольным мигрантам добавляются вынужденные. Промышленная, торговая и транспортная инфраструктура, городское жилье требуют всё больше площадей. Это ведёт к отъёму (бесплатному, либо за символические деньги) сельскохозяйственных земель, прилегающих к городам. В результате крестьяне лишаются единственного источника дохода – земельного участка, пополняя ряды безработных на городских окраинах.

Всё более массовыми становятся социальные протесты. Так, по официальным данным Министерства общественной безопасности КНР, в 1994 г. в Китае было 10 тыс. акций протеста, в 2003 – 58 тыс., в 2004 – 74 тыс., в 2005 – 87 тыс., после чего данные перестали публиковаться. Число участников выступлений приблизилось к 5 млн. чел. [21. С. 300-303; 28; 29]. При этом в китайской истории есть очень богатые традиции крупномасштабных крестьянских восстаний, продолжавшихся годами (или даже десятилетиями), охватывавших всю страну, а иногда и свергавших императоров.

В связи с этим необходимо отметить следующий принципиальный момент: ***быстрый экономический рост Китаю необходим не только для того, чтобы укрепить свои позиции в мире, но и для того, чтобы избежать катастрофического ухудшения социальной ситуации.*** Сегодня 1% прироста ВВП дает менее 0,2% прироста занятости. По оценкам китайских экономистов, нынешний рост

ВВП (8-10% в год) создает до 10 млн. рабочих мест в год, что как минимум вдвое ниже потребности. При этом если рост ВВП становится ниже 8%, считается, что рост безработицы может принять неконтролируемый и катастрофический характер. С другой стороны, для того, чтобы избежать перегрева экономики и катастрофического обострения ресурсной и экологической проблем, темпы роста ВВП не должны превышать 10% [30; 31; 32].

Руководство Китая в последние годы признало порочность прежней концепции, в соответствие с которой, фактически, единственным критерием развития страны был процент роста ВВП. Более того, признано, что «рост» и «развитие» отнюдь не обязательно являются синонимами. Теперь ставятся задачи строительства гармоничного общества под лозунгом «человек – основа всего», преодоления основных противоречий и диспропорций (между городом и деревней, между приморскими и внутренними регионами, между промышленным развитием и экологической обстановкой). Для этого предполагается больше внимания уделять социальной защите населения, природоохранным мероприятиям. Производство должно стать более наукоемким, должна быть на основе научных достижений существенно повышена производительность труда. А всемирный экономический кризис активизировал политику переориентации промышленного производства с внешнего спроса на внутренний [4. С. 335; 15. С. 4-6; 29; 30; 33; 34].

Однако эти меры сами по себе требуют очень высоких расходов (на образование, НИОКР, очистные сооружения, социальную систему), т. е. для их обеспечения нужны большие доходы, которые, по-видимому, могут быть получены лишь посредством прежнего экстенсивного массового производства. Кроме того, они займут достаточно много времени. Интенсификация производства, рост производительности труда автоматически приведут к существенному росту безработицы. А рост заработной платы (важнейшая составляющая стимулирования внутреннего спроса) отнимет важнейшее конкурентное преимущество китайской экономики – низкие цены на продукцию.

В основе всех китайских проблем лежит основная проблема страны – демографическая. Хотя Китай занимает третье место в мире (после России и Канады) по размерам территории, почти весь запад страны практически непригоден для жизни (он занят пустынями и самыми высокими на Земле горами) [31. С. 34]. Почти 70% территории страны малопригодны для жизни и ведения хозяйственной деятельности [22]. Подавляющее большинство населения сосредоточено в юго-восточной части Китая, где нагрузка на инфраструктуру и окружающую среду оказывается непомерно большой. Население КНР в 1949 г. составляло примерно 550 млн., а в 2010 г. достигло 1,341 млрд., хотя, по мнению китайских ученых, оптимальная численность населения Китая составляет 700-800 млн. чел. [2; 35].

Лишь после смерти Мао руководство КНР осознало, что дальнейший рост населения ведет к катастрофе из-за нарастающей нехватки ресурсов, поэтому была выработана установка «одна семья – один ребенок» [4. С. 202-229; 36; 37; 38]. Однако в реальности она выполняется только в городах, в деревнях почти нет однодетных семей. Семья либо имеет право на второго ребенка (если первый – девочка), либо просто обходит ограничения (скрывает второго ребенка, либо отказывается платить штраф из-за отсутствия средств) [39]. 90% городских семей однодетны [4. С. 226], в деревнях до 90% семей имеют не менее двух детей [31]. Следовательно, на трудовой рынок продолжает поступать рабочая сила, значительная часть которой является избыточной. При этом новая демографическая политика уже породила новые, беспрецедентные социальные проблемы.

Одной из них является быстрое старе-

ние населения Китая. Численность старших возрастных групп растет вдвое быстрее, чем население в целом. При этом пенсия является источником доходов лишь для 1/6 пожилых людей. Уменьшение числа детей в перспективе приведет к тому, что значительная часть пожилых людей останется вообще без средств к существованию. Если же развивать систему социального страхования и пенсионного обеспечения, то через 20-30 лет возникнет огромная нагрузка на работающих. Всё меньшее число трудоспособных должно будет содержать всё большее число пенсионеров. После 2030 г. число лиц старше 60 лет будет составлять от 21,3% до 27,4% населения [4. С. 230; 21. С. 309-313; 38; 40; 41]. Пока же обеспечение родителей и официально, и в соответствие с традицией, возлагается на сыновей, которые являются продолжателями рода и наследниками. Именно сыновья считались «заменителями пенсии» (китайская культурная традиция до сих пор требует, чтобы сын приводил жену в дом родителей, но не наоборот) [42]. Поскольку ребенок теперь должен быть один, а пол ребенка можно определить до его рождения ультразвуковым методом, это привело к очень сильному перекосу в половой структуре в младших возрастных группах. При биологической норме 102-107:100 в Китае соотношение новорожденных мальчиков и девочек достигает, как минимум, 113-117:100, в отдельных провинциях составляет 130:100, а в деревне местами доходит до 152:100 [43; 44]. В брачный возраст уже начинает вступать поколение, в котором не менее 20 млн. молодых людей не будут «обеспечены» невестами. Социальные последствия такого явления предсказать очень сложно.

В крупных городах Китая уже сегодня заметна коренная смена репродуктивного поведения. Однодетная или даже бездетная семья становится не результатом административного принуждения, а сознательным выбором, как это сегодня имеет место во многих западных странах и в России [45. С. 488-495; 46]. В деревнях же вполне вероятен стихийный всплеск рождаемости из-за неприемлемости нынешней ситуации. При сохранении текущих тенденций (а они не просто сохраняются, но усугубляются) может сложиться ситуация, когда невесты станут товаром. Учитывая изменение ментальных установок вестернизированных городских жительниц, для которых вступление в брак теперь имеет меньшее значение, чем карьера, поэтому замужество, как минимум, существенно откладывается, городские мужчины будут стремиться жениться на жительницах сел, а многочисленные сельские мужчины остаются без возможности вступить в брак. В этом случае противоречия между городом и деревней, между развитыми и отсталыми регионами могут принять прямо антагонистический характер (особенно учитывая дальнейший рост разрыва в уровне доходов и жизни). Тогда формула «одна страна – две системы» применительно к городу и деревне утратит всякий элемент метафоричности. Неясно только, смогут ли «две системы» сосуществовать в рамках «одной страны».

В целом, суммируя сказанное, перед Китаем стоят следующие основные проблемы:

1. Сочетание наличия одной из крупнейшей в мире экономик, демонстрирующей самые высокие в мире темпы роста и обладающей высокими технологическими возможностями, с социально-экономическими проблемами, характерными для слаборазвитых стран.

2. Огромная численность населения, превышающая возможности природной среды. Данная проблема усугубляется тем, что 94% населения страны живет на 46% его территории. Остальная часть страны практически непригодна для жизни.

3. Самая высокая в мире дифференциация между городом и деревней и между регионами. Фактически, в стране есть несколько совершенно разных

обществ, от традиционного аграрного до постиндустриального. Это общества не просто с совершенно разным уровнем жизни, но уже и с совершенно разным менталитетом. Причем разрыв между ними имеет тенденцию к росту, а не к уменьшению.

4. Самые высокие в мире темпы старения и населения и половые диспропорции в младших возрастных группах.

5. Высокая инерционность системы, обусловленная ее масштабом, сложностью и высокой степенью общественного консерватизма.

6. Наличие противоречий развития, снятие которых не представляется возможным в рамках действующей в КНР экономической модели.

7. Отсутствие адекватной альтернативной модели, обеспечивающей снятие противоречий и методологической основы для выработки такой модели. Вполне вероятно, что выработать ее невозможно в принципе.

8. Масштаб проблем, обусловленный размерами населения и экономики, делающий проблемы Китая проблемами всего мира.

По-видимому, любая проблема Китая по отдельности решаема. Однако решение одной проблемы усугубляет одну или несколько других из-за нескольких фундаментальных противоречий.

1. Противоречие между необходимостью сохранения высоких темпов экономического роста с опорой на трудоемкие отрасли с целью обеспечения работой растущего населения и необходимостью сокращения темпов роста и перехода от экстенсивного производства к интенсивному по соображениям ресурсно-экологического характера.

2. Противоречие между растущими запросами и потребностями населения и невозможностью их удовлетворения за счет ресурсов не только самой КНР, но и планеты Земля в целом.

3. Противоречие между необходимостью дальнейшего следования политике «одна семья – один ребенок» из-за перенаселенности страны и необходимостью ослабления демографических ограничений по соображениям социального характера (старение населения и «дефицит невест»).

4. Противоречие между политикой опоры на численность населения как на основной экономический ресурс и конкурентное преимущество и перенаселенностью страны как ее основной проблемой.

Если все вышеописанные проблемы перейдут в новое качество, то практически неизбежно сработает еще одна проблема – региональный разрыв между востоком, получившим почти все выгоды от реформ, и остальным Китаем. Приморские и прилегающие к ним города и провинции в совокупности занимают чуть более 20% территории Китая. Но в них проживает примерно 62% его населения, они дают не менее 75% ВВП, на них приходится более 90% иностранных инвестиций, практически все высокотехнологичные предприятия, построенные за годы реформ. Уровень жизни в этой группе регионов существенно выше, чем в остальном Китае, к которому здесь начинают относиться как к досадной обузе [18. С. 47]. Система экономических льгот такова, что отсталые районы, фактически, дотируют приморские. При этом руководители развитых приморских регионов заинтересованы в сохранении нынешней экономической модели и всячески препятствуют попыткам её изменить [47; 48; 49; 50; 51; 52]. С другой стороны, по географическим обстоятельствам освоение западных регионов чисто рыночными методами невозможно [53; 54; 55; 56; 57; 58].

Ситуация усугубляется тем, что с исторической точки зрения Восток и Центр – это, в целом, и есть «собственно Китай» [59. С. 15]. Большую часть своей истории он находился именно в этих границах, а, расширяясь за них, неизменно достаточно быстро терял завоеванное. До нынешних

границ (местами и дальше них) Китай расширила маньчжурская династия Цин (1644-1911) [4. С. 152], присоединив все те территории, экономическая целесообразность содержания которых в составе КНР неочевидна. Соответственно, экономический сепаратизм развитого востока имеет не меньше исторических оснований, чем этнический сепаратизм бедного запада. Пока Китай растет и крепнет, никакого сепаратизма, разумеется, быть не может. Но в случае серьезного внутреннего кризиса он практически неизбежен.

Рассматривая нынешнюю китайскую ситуацию, невозможно не видеть, что внешняя экспансия может стать оптимальным решением для того, чтобы «разрубить гордиев узел» проблем страны. Она обеспечит значительный прирост территории и природных ресурсов при почти неизменном количестве населения. Для этой экспансии есть огромный потенциал в лице «лишних людей» (безработных, молодых мужчин, не обеспеченных невестами, нищих крестьян).

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Доклад о выполнении плана экономического и социального развития за 2009 г. и проекте плана на 2010 г. Документы 3-й сессии ВСНП и ВП НПКСК 11-го созыва. 16.3.10. – http://russian.china.org.cn/china/archive/lianghui-10/2010-03/16/content_19621292_3.htm

2. National Bureau of Statistic of China. http://www.stats.gov.cn/english/

3. Джан Хэ Лань. Рост численности населения – фактор социального давления в Китае.

4. Кузык Б. Н., Титаренко М. Л. Китай – Россия 2050: стратегия соразвития. – М., Институт экономических стратегий РАН, ИДВ РАН, 2006. – 656 с.

5. Уянаев С. В. К вопросу о сотрудничестве России, Китая и Индии в области энергетики // Китай в мировой и региональной политике. История и современность. – Выпуск XI. – М., ИДВ РАН, 2006. – С. 128-161.

6. Китай в XXI веке: глобализация интересов безопасности. ИМЭМО РАН. – М.: Наука, 2007. – 327 с.

7. Бергер Я. М. Экологическая безопасность и ресурсообеспеченность // Китай: угрозы, риски, вызовы развитию / Под ред. В. Михеева. Московский Центр Карнеги. –М., 2005. – С. 328-356.

8. Ушаков И. В. Экологическая политика: новые аспекты // Китайская Народная Республика в 2006 г.: политика, экономика, культура. Ежегодник. ИДВ РАН. – М., 2007. – С. 423-431.

9. Бергстен Ф., Гилл Б., Ларди Н., Митчелл Д. Китай. Что следует знать о новой сверхдержаве / Пер. с англ. – М., Институт комплексных стратегических исследований, 2007. – 256 с.

10. Китайская Народная Республика в 2006 г.: политика, экономика, культура. Ежегодник. ИДВ РАН. – М., 2007. – 516 с.

11. Бирюлин Е. В. Борьба с опустыниванием и оскудением мира животных в Китае. // Проблемы Дальнего Востока. – 2004. – № 2. – С. 101-109.

12. Кранина Е. И. Проблемы охраны окружающей среды и природных ресурсов КНР. // Проблемы Дальнего Востока. – 2003. – № 4. – С. 109-120.

13. Наумов И. Н. Экономический рост и реформы в КНР // Проблемы Дальнего Востока. – 1996. – № 6. – С. 45-59.

14. Шан Чжуншэн. Дандай Чжунго шэхуэй вэньти тоуши (Просвечивание социальных

проблем современного Китая). – Ухань, 2001

15. Титаренко М. Л. Новый этап реформ // Китайская Народная Республика в 2006 г.: политика, экономика, культура. Ежегодник. ИДВ РАН. – М., 2007. – С. 3-17.

16. Хоу Вэньчжу. Политика Китая в отношении внешней миграции // Проблемы Дальнего Востока. – 2002. – № 6. – С. 121-135.

17. Бони Л. Д. Формирование рынка в китайской деревне // Макроэкономическое регулирование аграрной сферы в КНР. / ИДВ РАН. Информационный бюллетень № 6. – М., 1999. – С. 13-49.

18. Экономическое положение Китая // Проблемы Дальнего Востока. – 1995. – № 4. – С. 46-59.

19. Худяков Н. Китайскому дракону нужно всё больше «еды» // Мировая энергетика. – 2006. – № 5.

20. Ганшин Г. А. Экономика современного Китая: возможности и реальность // ИДВ РАН. Информационный бюллетень № 9. – М., 1992.

21. Бергер Я. М. Социальная сфера и демографический фактор // Китай: угрозы, риски, вызовы развитию / Под ред. В. Михеева. Московский Центр Карнеги. – М., 2005. – С. 287-327.

22. Политическая система и право КНР в процессе реформ 1978-2005 гг. / Руководитель авторского коллектива Гудошников Л. М. – М.: «Русская панорама», 2007. – 464 с.

23. Натиск на города: разница в межрегиональном развитии и внутренняя миграция в Китае // Электронная библиотека ДВГУ, asiapacific.narod.ru/countries/china/natisk_na_goroda.htm.

24. Уравнение достатка // Инновационный центр СПбГУ. – http://innov.spbu.ru/shownews.php?id=30130

25. Бони Л. Д. Китайская деревня на пути к рынку (1978-2004). – М., ИДВ РАН, 2005. – 528 с.

26. Борох О. Н. Китайские учёные об угрозах, рисках и вызовах развитию Китая // Китай: угрозы, риски, вызовы развитию / Под ред. В. Михеева. Московский Центр Карнеги. – М., 2005. – С. 508-562.

27. Ху Аньган. Чем объясняются высокие темпы развития китайской экономики? // Проблемы Дальнего Востока. – 2005. – № 1. – С. 34-57.

28. Чэнь Янлэ, Юй Шу. Синь синши ся цзихуа шэнъюй ды шоуяо жэнъу (Первостепенные задачи планирования семьи в современных условиях) // Сибэй жэнькоу (Ланьчжоу). – 1999. – № 1,

29. Мамаева Н. Л. Партия и власть: Компартия Китая и проблема реформы политической системы. – М.: «Русская панорама», 2007. – 232 с.

30. Бергер Я. М. XVI съезд КПК и стратегия социально-экономического развития Китая // Проблемы Дальнего Востока. – 2003. – № 2. – С. 29-51.

31. Социальная и демографическая политика // Проблемы Дальнего Востока. – 1996. – № 4. – С. 28-36.

32. Михеев В. В. Треугольник Россия – США – Китай после 11 сентября // Проблемы Дальнего Востока. – 2002. – № 1. – С. 23-27.

33. Бергер Я. М. Антикризисные программы китайского руководства: оценка эффективности // Китай: угрозы, риски, вызовы развитию / Под ред. В. Михеева. Московский Центр Карнеги. – М., 2005. – С. 563-599.

34. КНР: новая веха экономических реформ. – М., 2004 (Экспресс-информация / ИДВ РАН, № 9).

35. Ван Синьлин, Ван Кунсю, Ван Сижун. Народонаселение и устойчивое развитие

// ИДВ РАН. Информационные материалы. Серия: «Проблемы охраны окружающей среды в восточноазиатском регионе». – Выпуск 2. – М., 2001. – С. 31-41.

36. Население, ресурсы, среда: «дамоклов меч» над Китаем. Тяжелые демографические проблемы // ИДВ РАН. Информационные материалы. Серия: «Проблемы охраны окружающей среды в восточноазиатском регионе». Выпуск 3-4. – М., 2003. – С. 10-30.

37. Ли Цзяньминь, Юань Синь, Ван Цзиньин. Устойчивый вызов. Население Китая в XXI веке: состояние, проблемы, политика // ИДВ РАН. Информационные материалы. Серия: «Проблемы охраны окружающей среды в восточноазиатском регионе». Выпуск 3-4. – М., 2003. – С. 31-64.

38. Бергер Я. М. Планирование семьи в Китае: итоги и перспективы // Проблемы Дальнего Востока. – 2001. – № 1. – С. 100-113; Проблемы Дальнего Востока. – 2001. – № 2. – С. 76-91.

39. Галенович Ю. М. Китайское чудо или китайский тупик? – М.: Муравей, 2002. – 144 с.

40. Почагина О. В. Социокультурные и социопсихологические аспекты старения населения в КНР // Проблемы Дальнего Востока. – 2003. – № 3. – С. 65-78.

41. Бергер Я. М. Социальная поддержка пожилых людей в современном Китае // Проблемы Дальнего Востока. – 2002. – № 1. – С. 107-119; Проблемы Дальнего Востока. – 2002. – № 2. – С. 86-102.

42. Сачер Б. Нью-Йорк показался мне маленьким // Ведомости. – 14.12.04

43. Ди Чжэньу. Цюаньмянь цзяньшэ сяокан шэхуэй юй цюаньмянь цзецзюе жэнькоу вэньти (Всестороннее строительство общества сяокан и всестороннее решение проблем населения) // Жэнькоу яньцзю. – 2003. – № 1.

44. Ду Пэн. Чжунго жэнькоу лаолинхуа цзиньчэн яньцзю (Исследование старения в Китае). – Пекин, 1994.

45. Почагина О. В. Глобально-локальные вызовы // Китай: угрозы, риски, вызовы развитию / Под ред. В. Михеева. Московский Центр Карнеги. – М., 2005. – С. 460-506.

46. Почагина О. В. Китайская молодежь: отношение к семье и браку // Проблемы Дальнего Востока. – 2003. – № 6. – С. 109-124.

47. Бергер Я. М. Экономика: макро– и микроуровни / Китай: угрозы, риски, вызовы развитию. Под ред. В. Михеева. Московский Центр Карнеги. – М., 2005. – С. 178-235.

48. Ван Лолинь, Пэй Чжанхун, Лу Шэнлян. Иностранные инвестиции в Китае: структура, динамика, тенденции развития // Проблемы Дальнего Востока. – 2001. – № 1. – С. 85-99.

49. Кондрашова Л. И., Ма Вэньцзе. КНР: выбор региональных приоритетов // Проблемы Дальнего Востока. – 2005. – № 1. – С. 81-94.

50. Чэн Сяонун. Социальный кризис в стране превосходит оценки Ху Аньгана и Ван Шаогуана // КНР: итоги и перспективы экономического развития. – М., 2002 (Экспресс-информация / ИДВ РАН, № 8). – С. 59-65.

51. Ван Шаохуэй. Особенности экономического развития Северо-Западного Китая / / Проблемы Дальнего Востока. – 2000. – № 6. – С. 68-79.

52. Самбурова Е. Н. Трансформация китайского экономического пространства и диспропорции регионального развития // Россия и КНР: проблемы региональной политики. – М., 2005 (Экспресс-информация / ИДВ РАН, № 12). – С. 21-34.

53. Баженова Е. С. Демографическая ситуация в западных районах КНР и стратегия реформ // Стратегия освоения западных районов КНР: демографическая политика и политика открытости. – М., 2001 (Экспресс-информация / ИДВ РАН, № 10). – С. 7-28.

54. Кондрашова Л. И. Китайская программа освоения западных регионов страны // Стратегия развития западных регионов Китая. – М., 2001 (Экспресс-информация / ИДВ

РАН, № 9). – С. 7-24.

55. Александрова М. В. Стратегия экономического подъема центральных и западных регионов Китая. // Стратегия развития западных регионов Китая. – М., 2001 (Экспресс-информация / ИДВ РАН, № 9). – С. 72-82.

56. Фэн Чжицзюнь. Некоторые комментарии к стратегии развития западных районов Китая. // Стратегия развития западных регионов Китая. – М., 2001 (Экспресс-информация / ИДВ РАН, № 9). – С. 82-90.

57. Ян Цзюнцзе. Осуществить «три больших мероприятия», ускорить освоение западных районов // Стратегия развития западных регионов Китая. – М., 2001 (Экспресс-информация / ИДВ РАН, № 9). – С. 90-93.

58. Янь Кэхуа. Некоторые мысли относительно сокращения экономического разрыва с восточными регионами // Россия и КНР: проблемы региональной политики. – М., 2005 (Экспресс-информация / ИДВ РАН, № 12). – С. 50-55.

59. Москалев А. А., Жоголев Д. А., Пузицкий Е. В. Лазарева Т. В. Национальный вопрос в КНР (1949-1994 гг.) // ИДВ РАН. Информационный бюллетень № 1, 2. – М., 1996.

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

УДК 378(045)
ББК 74.580
Педагогика

КОНВЕРГЕНТНАЯ СПЕЦИФИКА МЕТОДИЧЕСКОЙ МАСТЕРСКОЙ КАК ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ (ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ)

Доктор педагогических наук Н. А. Белова
Кандидат педагогических наук Е. А. Кашкарева

Статья посвящена определению специфики методической мастерской как образовательной технологии, ее места в системе гуманитарных технологий, реализующих контекстное обучение в педагогическом вузе. Методическая мастерская рассматривается как универсальный компонент конвергентной модели системы гуманитарных технологий, эффективно реализующийся в контексте профессиональной текстовой деятельности педагога и создающий оптимальные условия для подготовки учителя.

Ключевые слова
Методическая мастерская, конвергентная модель системы гуманитарных технологий в педагогическом образовании, профессиональная текстовая деятельность, оптимизация и интенсификация процесса обучения

Профессионально-личностное развитие учителя сопровождается становлением его профессиональной компетентности, профессиональной зрелости, профессиональной готовности к инновационной педагогической деятельности. Сегодня это не исключительное, а массовое явление, одна из ведущих стратегий развития отечественного образования в изменяющихся условиях. Современные исследователи определяют инновационные процессы в образовании как некоторую систему, которая, активно откликаясь на вызовы социокультурной реальности и не отвергая существующих традиций, вносит принципиальные изменения в обучение, воспитание и развитие личности. Невозможно не согласиться с В. А. Сластениным в том, что учитель, вовлеченный в инновационные образовательные процессы, обязан владеть высокоразвитой индивидуальной культурой переработки информации (в том числе с помощью современных компьютерных технологий), уметь адаптировать ее в соответствии с возможностями

Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства науки и образования Российской Федерации за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009- 2013 годы по теме «Методология, теория и практика проектирования гуманитарных технологий в образовании» (№ 02.740.11.0427).

детей, обладать дидактическими способностями. Важным условием продуктивной работы учителя является наличие у него возможности компетентного выбора различных траекторий педагогической деятельности через формирование индивидуального стиля поиска и нахождения адекватных путей и способов реализации своей индивидуальности [5. С. 20].

В связи с этим в педвузе студенты должны быть «погружены» в ситуации и условия, моделирующие их будущую профессиональную деятельность, с одной стороны, а с другой – необходимо расширять границы их самостоятельной работы, позволяющей проявиться необходимым чертам личности в контексте осознанного профессионального творчества, последовательного и постепенного самостоятельного выбора решений в тех или иных моделируемых в процессе обучения ситуациях.

Искомые ситуации и условия можно создать, если профессиональную подготовку будущего учителя осуществлять в пространстве контекстного обучения (концепция А. А. Вербицкого, 1991). В данной концепции не только разграничивается учебная (которой занимается студент) и профессиональная деятельность (к которой должен быть готов студент по окончании вуза), но и обоснован переход от одного вида деятельности студента к другому через последовательную смену следующих обучающих моделей: семиотические (ориентированные на развитие умений работы с текстами); имитационные (ориентированные на развитие самостоятельности мышления и личностного включения студента в конкретную ситуацию профессиональной деятельности); социальные (типовые для профессиональной деятельности проблемные ситуации, предполагающие совместную работу студентов) [2].

Обобщенная методическая схема занятий в рамках указанных моделей представлена следующим образом: постановка цели мотивация (активизация учебной деятельности) работа с текстами (первоисточниками и опорными схемами, иллюстрирующими основные положения учебной темы) проектирование ситуаций, имитирующих проблемные ситуации реальной профессиональной деятельности, организация рефлексии оценка (самооценка, групповая оценка) промежуточных результатов (результата конкретного).

Контекстное обучение в условиях изменяющейся образовательной среды представляется нам системой, в которой взаимодействуют с различной степенью конвергентности образовательные технологии или их элементы с целью формирования и совершенствования профессиональных компетенций учителя.

Обозначим место методической мастерской среди используемых нами в педагогическом вузе гуманитарных образовательных технологий (интегративной, профессиональной текстовой деятельности, проектной, коммуникативной, «кейс» – технологии и др.), воплощающих контекстное обучение.

Под методической мастерской мы понимаем такую ***технологию обучения*** *студентов-будущих учителей, которая позволяет развивать и совершенствовать их методические компетенции в пространстве моделирования ситуаций профессиональной деятельности и включает следующие компоненты: представление о планируемых результатах обучения, диагностику изначальных и текущих знаний и умений, а также сформированных компетенций обучаемых, применение различных методов и приемов в соответствии с оптимальной моделью обучения.* Уточним, что в качестве ***формы организации процесса обучения*** студентов, актуализируя диктуемые логикой технологического процесса конкретные этапы, методическая мастерская создает *учебное пространство для моделирования ситуаций профессиональной деятельности*, в котором последовательно формируются и

совершенствуются специальные компетенции будущих учителей.

Система контекстного обучения педагога может быть представлена по принципу поля, в котором от центра к периферии на разном отдалении от него располагаются составляющие – образовательные технологии. Таким центром, в свете нашей концепции, является методическая мастерская и как форма организации учебного процесса, и как технология обучения, поскольку она обладает свойством конвергентности в максимальном его проявлении, т. е. способностью сближаться с любой другой гуманитарной технологией, а также, выступая формой организации процесса обучения, в той или иной мере сближать другие образовательные технологии для оптимизации профессиональной подготовки. Оптимизация понимается как «научно обоснованный выбор и осуществление наилучшего для данных условий варианта обучения с точки зрения решения его задач и рациональности затрат времени обучающихся и преподавателя» [4. С. 192]. Ее критериями являются успешность овладения учащимися знаниями, навыками, умениями; степень соответствия результатов обучения требованиям программы, а также максимальным возможностям каждого учащегося; соответствие расходов времени и усилий преподавателя и учащихся действующим нормативам.

Схождение, возможность взаимодействия технологий посредством методической мастерской зависит от ряда факторов: цели, задач, содержания учебного курса, на котором реализуется определенная технология (или технологии) обучения; специфики самой технологии; уровня профессионализма преподавателя, уровня подготовки студентов и др.

По убеждению авторов статьи, такие различные конвергенты (образовательные технологии) в описываемой полевой системе профессиональной подготовки учителя (единично или взаимосвязанно) могут быть эффективно реализованы лишь в контексте профессиональной текстовой деятельности педагога, технология формирования которой имеет характер базовой для развития профессиональных компетенций современного учителя. Такой характер данной технологии придает сам феномен текстовой деятельности педагога, которая начинается, «рождается» от смыслового восприятия и анализа готового учебного текста, происходит путем различных корректировок и совершенствований «чужих» учебных текстов, приходит к продуцированию собственного текста, имеющего ту или иную профессиональную значимость и, наконец, замыкается на совершенствовании собственного учебного текста как особом текстовом действии [3].

В описываемой нами полевой системе формирования профессиональных компетенций будущего учителя особое место занимает коммуникативная гуманитарная технология, имеющая характер инвариантности: выполняющая функцию синапса в силу того, что позволяет осуществлять процесс речевого взаимодействия.

Универсальный характер методической мастерской как конвергентера гуманитарных образовательных технологий обусловлен тем, что она способна «вмещать» в себя другие технологии или их элементы в необходимом и достаточном соотношении с точки зрения достижения образовательной цели и задач при освоении содержания учебной дисциплины. Представляется, что любая гуманитарная технология в педагогическом вузе, используемая для формирования профессиональной компетенции учителя, в той или иной мере должна быть связана с методической мастерской, реализуется через нее или в ее рамках.

Степень сближения (уровень конвергентности) методической мастерской и какой-либо из гуманитарных технологии – величина, зависимая от конкретных условий, базовым из которых является це-

лесообразность сближения технологий или их элементов с учетом оптимизации содержательной и интенсификации процессуальной сторон обучения. Под интенсификацией обучения понимается, с точки зрения дидактики, «достижение максимума эффективности за минимально возможное учебное время при минимальных затратах усилий учащегося и учителя (Бабанский, 1977)»; с позиций методики – «повышение скорости и качества обучения, объем работы, выполняемый в заданный промежуток времени»; с психологической точки зрения – «совокупность четырех параметров: а) увеличение объема и скорости усвоения материала, б) количество и вариативность приемов обучения (упражнений), в) плотность общения, г) активизация психологических резервов личности обучаемого (Зимняя, 1985)» [4. С. 93].

Технология методической мастерской позволяет решить ряд важных образовательных, развивающих и воспитательных задач:

– образовательной мотивации: повышения интереса к процессу обучения и активного восприятия учебного материала;

– уяснения моделей профессиональных реакций и действий в различных ситуациях учебного общения, развития культуры профессиональной речи учителя и коммуникативных навыков;

– личностного саморазвития студента как будущего учителя, ответственного за собственные знания и эффективность процесса обучения школьников;

– функциональной грамотности и креативности: навыков и умений творческого постижения и осмысления нового знания и путей его использования в профессиональной деятельности.

Данная образовательная технология и форма обучения дает возможность углублять и развивать конкретные методические умения студентов, в частности умения, связанные с конструированием моделей уроков, их представлением в аудитории и самоанализом собственного урока с целью его дальнейшего совершенствования.

Проиллюстрируем конвергентные способности методической мастерской в ходе оптимизации профессиональной текстовой деятельности будущего учителя риторики в рамках учебной дисциплины «Школьная риторика» на филологическом факультете Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева (данная дисциплина ведется авторами статьи более 10 лет).

Основные этапы технологического процесса методической мастерской разворачиваются в контексте профессиональной текстовой деятельности педагога, формирование которой имеет базовый характер, поскольку согласуется с универсальным способом формирования у участников мастерской собственно риторической компетенции (от анализа чужого текста через его корректировки, совершенствования, разного рода трансформации к созданию собственного текста конкретного речевого жанра) и методико-речеведческой (как способности использовать совокупность методических знаний и навыков обучения риторике учащихся, т. е. обучения эффективной речи, как способности продуцировать речь учителя по объяснению того или иного риторического понятия на уроках риторики, способности моделировать различные этапы урока риторики и урок риторики в целом).

Представим организацию текстовой деятельности участников методической мастерской (на основных ее этапах: начальном, аналитическом и конечном, конструктивном), которая проводилась по теме «Урок как основная форма обучения риторике. Специфика урока риторики». Преподавателем были созданы условия для моделирования конкретной ситуации профессиональной деятельности учителя риторики по продуцированию учебного текста для учащихся 8 класса, наиболее

эффективного при усвоении темы «Что такое биография и автобиография?» На начальном этапе участникам методической мастерской – будущим учителям риторики была представлена модель урока [1. С. 292] и было предложено проанализировать данную модель урока по следующей схеме:

– обозначьте тему урока, ее место и целесообразность в системе уроков риторики в данном классе, соответствие рабочей программе;

– укажите цели урока (обучающие (образовательные), развивающие, воспитательные), обозначьте соответствие поставленных целей теме урока, обоснуйте поставленные цели с точки зрения возрастных, психологических особенностей учащихся, уровня их развития;

– отметьте степень реализации целей на уроке;

– определите тип урока, его структуру, укажите причину выбора данного типа урока; определите количество содержания теоретического материала, его соответствие теме урока; какова терминологическая точность в речи учителя;

– определите объем использованного на уроке практического материала (типы упражнений, их уместность для данного типа урока);

– проанализируйте использованный материал учебника: полнота использования теоретического и практического материала учебника на уроке;

– определите соответствие используемых на уроке определений изучаемых понятий формулировкам учебника;

– охарактеризуйте используемый на уроке дополнительный материал, наглядные пособия, технические средства обучения и т. п.;

– обозначьте используемые на разных этапах урока методы и приемы обучения, обоснуйте их уместность;

– какие собственно риторические методы и приемы обучения риторике использованы на уроке?

– обозначьте характер текстов, используемых на уроке, в какой функции тексты использовались (в качестве упражнений, иллюстраций к изучению нового материала и т. п.);

– какие формы опроса и учета знаний использовались на уроке? Какие приемы и как использует учитель на уроке: приемы захвата и удержания внимания, умение заинтересовать класс, умение интерпретировать учебный материал, речевая деятельность (особенности говорения, слушания – какой вид речевой деятельности преобладал);

– обозначьте соответствие выводов по уроку его целям. В какой мере достигнуты цели?

– определите уместность и целесообразность предложенного домашнего задания, его объем и содержание, связь с предшествующим и последующим уроками;

– выделите типичные учебно-речевые ситуации урока, сравните их совпадение/несовпадение с традиционными этапами урока;

На следующем этапе мастерской предлагаются задания на совершенствование предложенного материала к уроку:

сначала совершенствование методической базы урока:

– Какие дополнительно к уже поставленным целям урока вы бы добавили или исключили? Свой ответ обоснуйте.

– Какие собственно риторические методы и приемы обучения риторике вы бы добавили в анализируемый урок? Свой ответ аргументируйте.

– Подумайте, на каком этапе урока было бы уместно использование межпредметной задачной ситуации?

– Какие альтернативные виды уроков (тренинг, дискуссия, игра и т. п.), на ваш взгляд, были бы уместны и целесообразны для лучшего усвоения материала предлагаемой моделей? Свой ответ аргументируйте.

– Какие «сквозные» элементы вы считаете необходимым включить в ход уро-

ка?

Следующие задания конечного этапа проведения методической мастерской предполагают у ее участников – будущих учителей риторики отработку умения самостоятельно выстраивать процесс обучения с помощью самостоятельного продуцирования конкретного учебного текста или его фрагментов:

– каким образом можно ввести в ход урока теоретическую и практическую информацию о специфике жанра автобиографии художественной и деловой (проиллюстрируйте это конкретной текстовой деятельностью);

– попытайтесь создать такой фрагмент учебного текста, в котором было бы предложено учащимся поразмышлять над терминами «автобиография» и «самопрезентация»;

– спродуцируйте фрагменты учебного текста, включив в предлагаемый текст задания на создание школьниками текстов автобиографий (самопрезентаций) с учетом будущей коммуникативной ситуации (адресат, коммуникативное намерение и т. п. – в ситуациях: «устройство на работу», «представление новым одноклассникам», «вечер знакомств в летнем лагере», «Интернет-знакомства», «знакомство с родителями друга/подруги» и т. п.);

– подумайте, как можно включить в анализируемый и преобразуемый учебный текст следующий текст речи-самопрезентации:

«Речь-самопрезентация в ситуации устройства на работу внештатным корреспондентом в журнал «Деловая Мордовия»

Я, Иванова Ирина Александровна, родилась в городе Фрунзе, городе, который породил во мне желание постоянно быть в действии, в движении и дал мне ощущение свободы. Переезд моей семьи в Мордовию изменил меня, мое восприятие окружающего мира. Я стала понимать, что существуют определенные рамки и нормы, что нужно много трудиться, чтобы достичь желаемого. Этим объясняются отличный аттестат по окончании Ишейской средней школы Темниковского района и огромное количество благодарностей учителей за активность во всех делах школы, открывающих мою многогранную личность: грамота за 1-ое место в шахматном турнире, за 2-ое место в соревнованиях по стрельбе из пневматической винтовки, благодарность за участие в олимпиаде по экологии и, конечно, мои успехи по гуманитарным дисциплинам.

Именно мое понимание важности Слова, важности владения информирующей, аргументирующей и убеждающей речью привело меня на филологический факультет Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, где я успешно учусь на 2 курсе. Знания, получаемые по разным дисциплинам (философия, психология, экономика, основы безопасности жизнедеятельности, педагогика, культура речи и, конечно же, современный русский литературный язык), убеждают меня в том, насколько важно быть информированным во всех проявлениях человеческой жизни: будь то экономика или политика, общественная деятельность или военное дело, культура, медицина или спорт…

Именно эта убежденность в необходимости постоянного самообразования, прежде всего, в результате общения с профессионалами, а также мои личностные качества, обусловили мое желание стать сотрудником вашего журнала. И я уверена, что именно я и мои репортажи станут важной частью такого современного и интересного журнала, как Ваш».

– Преобразуйте анализируемый учебный текст к уроку риторики по теме «Что такое биография и автобиография?» с учетом интеграции риторики с другими гуманитарными дисциплинами.

– Представьте полный учебный текст по теме урока риторики в 8 классе «Что такое биография и автобиография?», который получился у вас в результате анализа и корректировок предложенного текста.

Обоснуйте потенциальную эффективность собственной текстовой деятельности в качестве учителя риторики для конкретной возрастной группы учащихся.

Таким образом, методическая мастерская – одна из интенсивных технологий обучения, включающая каждого из ее участников в самостоятельное развитие и приращение своих знаний через критическое отношение к имеющимся сведениям, к поступающей информации и самостоятельные решения профессиональных творческих задач.

Современная вузовская методическая наука находится в поиске новых путей оптимизации формирования профессиональных компетенций, в числе которых и способность педагога к осуществлению профессиональной текстовой деятельности как обязательная составляющая коммуникативной компетенции. Одним из эффективных вариантов обучения с точки зрения решения его задач и рациональности затрат времени обучающихся и преподавателя считаем использование в указанном процессе гуманитарной технологии методической мастерской.

Методическая мастерская не ограничивается только лишь задачами обучения студентов (бакалавров) в вузе (в среде «преподаватель – обучаемый, не имеющий практического опыта»), комплекс ее образовательно-развивающих возможностей гораздо шире. Если рассматривать потенциал методической мастерской по составу участников, то следует выделить уровни профессионального осознания профессиональных действий, отрабатываемых посредством этой технологии: методические мастерские актуальны в рамках магистратуры, аспирантских и докторантских объединений (в среде «руководитель – обучаемый, самостоятельно выстраивающий собственный профессиональный маршрут»), обмена опытом в профессиональных сообществах (как в среде «опытный педагог – начинающий педагог», так и в среде учителей-мастеров).

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Белова, Н. А. Риторика в школе: моделирование процесса обучения : учебно-методическое пособие / Н. А. Белова, Е. А. Кашкарева; Мордов. гос. пед. ин-т. – М.: МАНПО, 2011. – 365 с.

2. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.

3. Кашкарева, Е. А. Технология текстовой деятельности в системе профессиональной подготовки студента педвуза: традиции, проблемы, перспективы: монография / Е. А. Кашкарева; Мордов. гос. пед. ин-т, 2010. – 160 с.

4. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / А. Н. Щукин. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 746 с.

5. Сластенин, В. А. Педагогическое образование: вызовы XXI века. Доклад на международной научно-практической конференции «Педагогическое образование: вызовы XXI века», 16-17 сентября, 2010 г., г. Москва. – Ярославль: Ремдер, 2010. – 48 с.

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБЛАСТНОЙ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЙ ИНСТИТУТ МОСКОВСКАЯ ОБЛАСТЬ, г. КОЛОМНА

УДК 37.013+159.923
ББК 74.00+88.52
Социальная педагогика, педагогика

педагогика

НРАВСТВЕННО-ЦЕННОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Доктор педагогических наук И. И. Саламатина
Е. М. Кочеткова

Сегодня в России идет кардинальное реформирование всех общественных звеньев и структур, радикально меняются общественные отношения и социальные институты, поэтому изучение особенностей социализации молодежи становится особенно востребованной и актуальной исследовательской проблемой, привлекающей внимание не только ученых, но и практических работников разного уровня. Трансформации российского общества обусловили, в свою очередь, изменение эталонов успешной социализации молодежи, совокупности правил передачи социальных норм и культурных ценностей от поколения к поколению, что и подчеркивает важность изучения данной проблемы.

Ключевые слова
Социализация личности, ценностные ориентации, личностный смысл, самосознание

Российская социальная система сегодня находится на трудном и противоречивом этапе своего развития. Развал Союза ССР, отсутствие общественного согласия и единства, острое политическое противостояние, сознательное разрушение многих традиционных ценностей, созданных при советском строе, трудный переход от плановой социалистической экономики к экономике рыночной, происходящий при этом передел собственности порождают в обществе коррупцию в различных эшелонах властных структур, безработицу, социальную незащищенность большинства населения страны, рост преступности (особенно подростковой) и социальной напряженности.

Период последнего десятилетия XX в. в истории нашей страны в научной литературе характеризуется как «драматический и даже трагический (расстрел парламента, шоковые «реформы», война, кровь, жертвы... «первоначальное накопление капитала», резкое падение жизненного уровня народа, его крайняя поляризация, коррозия духовной сферы... и т. д.)» [14. С. 247].

В этих условиях в России изменяется содержание сформировавшихся в предшествующие годы социальных институтов, предаются забвению многие рычаги воздействия на личность. Коренным образом меняется положение личности в обществе, происходит смена ценностных при-

оритетов и направлений.

Данные обстоятельства напрямую связаны с социализацией личности и актуализируют изучение этой важной проблемы. Личность выступает предметом изучения многих наук: социологии, психологии, педагогики, и в каждой из этих наук существуют свои трактовки этого понятия.

В психологии под личностью обычно подразумевают некое интегрирующее начало, связывающее различные психические процессы индивида и придающие его поведению необходимую последовательность и устойчивость. Таким интегрирующим началом являются, например, потребности, интересы, направленности (С. Л. Рубинштейн), иерархии деятельностей (А. Н. Леонтьев), доминирующие отношения (В. Н. Мясищев), сознание (К. К. Платонов) и др. Важно отметить, что отечественные психологи в большинстве своем подчеркивают ориентационную сущность личности. Так, Л. И. Божович пишет, что «структура личности определяется прежде всего ее направленностью» [4. С. 422], а Н. И. Рейнвальд определяет личность как «высшую ступень саморегуляции» [18. С. 126]. Есть и такое определение: «личность – это индивид как субъект отношений и сознательной деятельности» [17. С. 228]. Такой взгляд на личность обнаруживается в психологических исследованиях Б. Ф. Ломова, А. Б. Орлова и др. В качестве объектов отношений выделяются: люди, общество (общественные отношения), Я, природа, материальные и духовные ценности (А.К. Колеченко), труд (К.К. Платонов). Ядром личности является система отношений к другому человеку, другим людям и самому себе. Особый интерес для нашего исследования представляет отношение к другим людям.

Личность «имеет аксиологический, оценочный характер», – писал Н. А. Бердяев [2. С. 90], отождествляющий личность и ценность: «Личность только начинается с того момента, когда в ней есть ценное содержание» [1. С. 132]. В последнее время психологи, следуя комплексному подходу в изучении личности, приходят к необходимости рассмотрения ценностных компонентов как основы структуры личности. В структуре личности выделяются нормы и ценности, а ценностным ориентациям отводится роль детерминанта деятельности. В свете последних разработок ценностная ориентация – это 1) процесс формирования ценностей в структуре субъекта и сфере межсубъектных отношений; 2) механизм переоценки ценностей в единстве процессов саморегуляции и целеполагания как основа социокультурного прогнозирования; 3) выбор и предпочтение тех или иных ценностей [7. С. 147]. В. С. Мухина называет ценностные ориентации глобальной психологической характеристикой личности. Ценностные ориентации – это связывающий элемент между сознанием и самосознанием, «призма» восприятия как внешнего, так и внутреннего мира. Иными словами, ценностная ориентация представляет собой избирательное отношение человека к материальным и духовным ценностям, системе его установок, выраженное в поведении [26. С. 473]. Личность присваивает ценности в процессе онтогенеза посредством нормативов и установок.

М. И. Бобнева отмечает, что наличие в психике «смысла» и «значения» изначально связано с нравственной природой внутреннего мира личности. «Возможность увидеть в мире «добро» и «зло», возможность, безусловно, связанная со спецификой сферы жизни человека и необходимостью постоянного оценивания как условия существования в этой, обуславливает появление сугубо человеческого плана психики – плана нравственных смыслов и знаний, а затем перестройки всей психики на этой основе» [3. С. 460]. А. Н. Леонтьевым было введено в научный оборот понятие «личностного смысла», подразумевавшего собой «привнесение личностного отношения к ставшему

достоянием сознания человека обобщенного отражения действительности, выработанного человечеством и зафиксированного в форме понятия, знания, умения, обобщенного образа действия, нормы поведения и т. п.». Личностный смысл порожден отношением мотива деятельности к цели действия: каков мотив, таков и смысл для человека и его деятельности. Для А. Н. Леонтьева стержень личности составляет смысловую вертикаль, устремления в особое пространство – подлинную действительность, нравственно-ценностную, объединяющую людей в их движении к благу, где вершиной является «человек человечества» [13. С. 212].

Критерием смыслового развития личности является способ отношения к другому человеку, человечеству в целом. Осознание человеческого своего Я, своего отношения к себе как к человеку происходит только в общении. Общение – это непосредственное межсубъектное отношение. Оно всегда направлено на другого человека как на личность и характеризуется определенным эмоционально-чувственным состоянием субъектов этого отношения. Хорошо известна позиция С. Л. Рубинштейна: «Первейшее из первых условий жизни человека – это другой человек. Отношение к другому человеку, к людям составляет основную ткань человеческой жизни, ее сердцевину. «Сердце человека» все соткано из его человеческих отношений к другим людям; то, чего он стоит, целиком определяется тем, к каким человеческим отношениям человек стремится, какие отношения к людям, к другому человеку он способен устанавливать» [19. С. 262-263].

Становление личности есть формирование самосознания. Решающим моментом в развитии личности является осознание собственного Я (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, И. С. Кон). В. В. Столин отмечал, что «…осознание мотивов и смысла жизни, так же как вписывание «Я»-образа в общую систему ценностных ориентаций личности, характеризует высший уровень самосознания» [22. С. 82]. Самосознание – это не просто осознание самого себя. Оно означает также осознание мира как «своего мира», как «мира для себя», своего места в мире.

Современная социология изучает личность в системе общественных отношений: «Личность же есть конкретное выражение сущности человека, определенным образом реализованная интеграция в индивиде социально значимых черт и социальных отношений данного общества». Личность – явление социальное. Она тесно связана со временем и выражает все, что есть в человеке исторического. Качества личности – явление не врожденное, не передаются по наследству, но возникают в результате социального и культурного развития. Личностью становится человек, имеющий собственную позицию в жизни, пришедший к этому в итоге большой работы над собой, осознания социальных явлений, общения [6. С. 44].

«Быть личностью – это значит иметь активную жизненную позицию, о которой можно сказать так: «На том стою и не могу иначе». Быть личностью – это значит осуществлять выбор, возникающий в силу внутренней необходимости, оценивать последствия принятого решения и держать за них ответ перед собой и обществом. Быть личностью – это значит постоянно строить самого себя и других, владеть арсеналом приемов и средств, с помощью которых можно овладеть своим собственным поведением, подчинить его своей власти. Быть личностью – это значит обладать свободой выбора и нести через всю жизнь его бремя» [12. С. 124].

Феномен личности поразительно сложен и неоднозначен, поэтому его исследование носит многоплановый характер. Человек, имея определенные природные задатки, генотип, становится личностью только в конкретных социальных условиях (группах, общностях, организациях,

институтах), взаимодействиях и отношениях, благодаря освоению опыта предшествующих поколений, закрепленного культурой в знаниях, умениях, традициях, ролях, предметах материальной и духовной жизни. Этот процесс не проходит без вариаций, формируя либо конформную, законопослушную, либо делинквентную, преступную личность.

С позиций социально-психологической детерминации личность рассматривается как конкретное выражение сущности человека, воплощение устойчивой системы значимых социально-психологических качеств и свойств. Для социальной педагогики в этом контексте важно исследовать личность делинквента как представителя определенной социальной группы или общности, как социальный тип, обусловленный влиянием социальной среды, культуры, социальных ситуаций, совокупности социальных ролей.

Социальные психологи больше учитывают тот факт, как конкретная личность внутренне преломляет в ходе осознания, общения, активной деятельности направленные на нее внешние воздействия группы или общества в целом. Справедливо утверждение юриста и психолога М. И. Еникеева: «личность – система социально значимых качеств индивида, мера овладения им социальными ценностями и его способность к реализации этих ценностей» [8. С. 188].

Социальное становление личности – это процесс, в течение которого человек осознает себя в обществе как личность. Это происходит в процессе воспитания, образования и самовоспитания, когда человек самостоятельно определяет для себя цели и достигает их, когда, осознав чувство собственного достоинства, он уверен в своем положении в обществе. Социализация личности – это ее язык и поведение в быту, способность к творчеству, восприятие культуры своего народа [6. С. 51].

В научной литературе понятие «социализация» личности рассматривается с философских, социологических, правовых, психолого-педагогических, культурологических позиций [20].

Несмотря на некоторые различия в определении понятия социализации, общее мнение сводится к тому, что это процесс социального становления индивида, формирования и развития его социальной сущности.

Термин «социализация» происходит от латинского socialis – «общественный». Это процесс усвоения индивидуумом определенной системы знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества. Социализация включает как целенаправленное воздействие на личность (воспитание), так и стихийные, спонтанные процессы, влияющие на ее формирование [5. С. 1131].

Впервые термин «социализация» личности был введен в научный оборот в конце XIX столетия французским социологом Э. Дюркгеймом [28. С. 51]. Основные же концепции социализации выдвинуты З. Фрейдом, Дж. Мидом, Т. Парсонсом, Ж. Пиаже. Поскольку феномен социализации неоднозначен, то исследователи обычно по-разному определяют его [11. С. 38].

Во-первых, социализацию можно рассматривать как усвоение социальных норм: социальные правила становятся внутренними для индивида в том смысле, что они не навязываются посредством внешней регуляции, а налагаются самим индивидом и являются, таким образом, частью личных свойств индивида (Ж. Пиаже и др.). Следовательно, в рамках этой концепции процесс социализации индивидуализирован.

Во-вторых, социализация нередко сводится к целенаправленному воспитанию. Любое правило, шаблон поведения навязывается индивиду группой. Этот подход принижает самостоятельность индивида в саморазвитии личности, недостаточно учитывает процессы ее спонтанной самоорганизации и латентного влияния на со-

циализацию личности социальной среды.

В-третьих, социализация может рассматриваться в качестве существенного элемента социального взаимодействия (Дж. Мид). Взаимодействие это происходит, когда люди общаются. Стало быть, речь идет о взаимодействии как клеточке общественного организма и одновременно – психологическом явлении. В этом случае понимание социализации основывается на предположении, что люди, вступая в интеракцию, желают улучшить свой собственный имидж посредством достижения статуса и освоения ролевого поведения с целью одобрения со стороны окружающих. Индивиды становятся социализированными лишь тогда, когда они направляют свои собственные действия в соответствии с ролевыми ожиданиями других людей.

В отечественной науке термин «социализация» появился сравнительно недавно. Одним из первых значение этого термина раскрыл Б. Д. Парыгин [16. С. 118-119]. Применение его поначалу вызывало возражение отдельных ученых, полагавших возможной замену данного понятия другими – воспитание, формирование личности и т. д. В то же время за правомерность рассмотрения социализации как самостоятельного феномена говорит многогранность ее сторон, выходящих за пределы вопросов воспитания и формирования личности.

Сегодня понятие «социализация» личности можно встретить в различных отраслях наук. С позиций социально-психологической теории Б. Д. Парыгин, например, считает, что «под социализацией следует понимать весь многогранный процесс очеловечивания человека, включающий в себя как биологические предпосылки, так и непосредственно само вхождение индивида в социальную среду и предполагающее: социальное познание, социальное общение, овладение навыками практической деятельности, включая как предметный мир вещей, так и всю совокупность социальных функций, ролей, норм, прав и обязанностей и т. д.; активное переустройство окружающего (как природного, так и социального) мира; изменение и качественное преобразование самого человека, его всестороннее и гармоническое развитие» [16. С. 165].

В основе социологического понимания социализации, по мнению Ю. Р. Хайрулиной, лежит взаимодействие личности с социальными институтами, в ходе которого она усваивает аккумулированные ими ценности, правила, роли и занимает соответствующий статус. Такой подход не противоречит общефилософскому пониманию социализации как проявлению процесса познания, освоения индивидуумом социального опыта [24. С. 14].

А. В. Мудрик интерпретирует социализацию как социально-педагогическое явление, сущность которого состоит в сочетании приспособления и обособления человека в условиях конкретного общества. Основываясь на субъект-субъектном подходе, он определяет социализацию как развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах [15. С. 9].

Определяя понятие социализации с позиции права, В. П. Казимирчук, В. Н. Кудрявцев пишут, что она, с одной стороны, включает в себя целенаправленное воздействие социальных условий человека, приобщая его к системе понятий, оценок, представлений, социальных норм, ценностей культуры, принятых в обществе, с другой – социальную деятельность самого человека, который в социальной среде совершенствует ее и в то же время изменяет собственную сущность, формирует у себя новые качества и свойства. В процессе социализации человек выступает в качестве объекта и субъекта, воздействующего на внешний и свой внутрен-

ний духовный мир [9. С. 102]. Человеком в процессе социализации усваиваются коллективные нормы поведения до такой степени, что они, в конечном счете, автоматически и подсознательно направляют все его поступки [9. С. 103].

Становление личности как субъекта социальных отношений происходит в процессе формирования и развития ее свободной воли первоначально в моральной сфере, а затем в нравственно-правовой.

Коллективные нормы поведения воспринимаются и усваиваются личностью наряду с предписаниями норм права. И. Кант видел субстанцию права и морали в свободной личности, отдавая при этом предпочтение моральным основаниям прав [10. С. 138-140].

В процессе становления и формирования личности как субъекта социальных ценностей она движется вперед от индивидуального круга ценностей к ценностям общественным, правовым, которые способствуют развитию ее свободной воли от моральной сферы к нравственно-правовой сфере.

Процесс социализации личности условно можно подразделить на несколько стадий:

Первая стадия – становление человеческой личности, ее формирование. Этому способствует семья, где человек усваивает целую систему ценностей, определяющих в дальнейшем его нравственную и социальную позицию. Данная стадия – исключительно важный момент нравственно-правовой социализации личности, хотя нуждается в дальнейшем развитии.

Вторая стадия – восприятие нравственным сознанием индивида норм права в форме закона. На этой стадии в личности человека формируются качества гражданина.

Третья стадия имеет место только тогда, когда право воспринимается субъектом как нравственная ценность. На данной стадии нравственные ценности и нормы права отражаются в сознании индивида в теснейшем единстве, т. е. когда можно говорить о полной включенности индивида в общественные процессы. Только на этой, третьей, стадии развития правовые ценности приобретают для человека конкретную значимость и выступают средством формирования активной, одобряемой обществом жизненной позиции личности [25. С. 15-18].

Каждая стадия нравственно-правовой социализации личности в свою очередь условно разделяется на два периода:

1. Когда личность как бы нравственно взрослеет, обогащаясь вначале познанием норм морали, а затем нормами права, которые, с одной стороны, побуждают человека к законопослушному поведению, а с другой – ограничивают, оказывая положительное влияние на его сознание.

2. Когда индивидуум в нравственном и правовом смысле сформирован и готов к исполнению своего гражданского долга, он становится активным субъектом общественных отношений, как бы возвращая при этом в социум приобретенные им у него ценности.

Таким образом, человек, социализированный обществом, используя полученные от него знания, трансформированные в его сознании, вносит свой вклад в социализацию самого общества.

В зарубежных исследованиях по социологии девиантного поведения и криминологии понятие «социализация» используется очень широко, причем, как правило, в ролевом контексте или как процесс социального научения. Так, в частности, выдающийся американский социолог Нейл Смелзер определяет социализацию как «процесс формирования умений и социальных установок индивидов, соответствующих их социальным ролям» [21. С. 659]. Тесно связано с ролевым подходом определение социализации, которое дает американский социолог Джон Макионис, где она рассматривается не только в связи с ролевым обучением, но и как «длительный процесс социальной интеракции, в ходе которого происходит индиви-

дуальное развитие личностного потенциала и освоение культурных паттернов» [29. С. 122].

Аналогичный подход к толкованию термина «социализация» используется в фундаментальном криминологическом учебнике Джона Е. Конклина, выдержавшего 4 издания в США [27. С. 250-254].

«Социализация как процесс обучения общепринятым способам и методам действий и взаимодействий является важнейшим процессом обучения ролевому поведению, в результате чего индивид становится действительно частью общества» [23. С. 91]. Трактовка социализации в ролевом контексте стала широко использоваться и в современных работах по социологии отклоняющегося поведения.

Таким образом, социализация выступает как длительный процесс социального взаимодействия, посредством которого человек всесторонне (целенаправленно, самостоятельно и стихийно) обучается «игранию» социальных ролей, осваивает социальные навыки, умения, нормы и правила поведения, что обеспечивает его социальную адаптацию, существование самого общества и передачу его культуры от поколения к поколению. В ходе социализации человек овладевает духовными, нравственными и правовыми ценностями, накопленными столетиями.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Бердяев Н. А. Письма к М. О. Гершензову // Вопросы философии. – 1992. – №5. – С. 132.
2. Бердяев Н. А. Проблема человека (К построению христианской антропологии) / / Ступени. – 1991. – №1. – С. 90.
3. Бобнева М. И. Методологические проблемы изучения личности // Человек в системе наук. – М., 1989. – С. 460.
4. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Психологическое исследование. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
5. Большой энциклопедический словарь. – 2-е изд., пер. и доп. – М., 1998. – С. 1131.
6. Василькова Ю. В., Василькова Т. А. Социальная педагогика: Курс лекций: Учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений. – 2-е изд. стереотип. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 440 с.
7. Выжлецов Г. П. Аксиология культуры. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1996. – 152 с.
8. Еникеев М. И. Основы общей и юридической психологии: Учебник для вузов. – М.: Юристъ, 1996. – С. 188.
9. Казимирчук В. П., Кудрявцев В. Н. Современная социология права. – М.,1995. – С. 102.
10. Кант И. Соч.: В 6 т. – М.,1964. – Т. IV. Ч. 2. – С. 138-140.
11. Комлев Ю. Ю., Сафиуллин Н. Х. Социология девиантного поведения: вопросы теории. – Казань, 2000. – С. 38.
12. Кулагина И. Ю., Фридман Л. М. Психологический справочник учителя. – М., 1991. – С. 124.
13. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975. – С. 212.
14. Матузов Н. И. Рецензия на книгу В. О. Лучина, А. В. Мазурова «Указы Президента Российской Федерации». – М., 2000. – 303 с. // Правоведение. – 2000. – № 4. – С. 247.
15. Мудрик А. В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В. А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – С. 9.
16. Парыгин Б. Д. Социальная психология как наука. – Л., 1967. – С. 118-119.

17. Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 484 с.

18. Рейнвальд Н. И. Личность как предмет психологического анализа. – Харьков, 1974. – С. 126.

19. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. – М.: Изд-во АП СССР, 1957. – 328 с.

20. См.: Андриенкова Н. В. Проблемы социализации личности // Социальные исследования. – М., 1979. – Вып. 5; Ануфриев Е. А. Социальная роль и активность личности. – М., 1971; Гилинский Я. И. Стадии социализации индивида // Человек и общество. – Л., 1971; Кон И. С. Социология личности. – М., 1968; Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности. – М., 1986; Казимирчук В. П., Кудрявцев В. Н. Современная социология права. – М.,1995; Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории. – М., 1971; Шапиева О. Г. Проблемы нравственно-правовой социализации личности; концептуальный и практический аспекты / Под ред. В. П. Сальникова. – СПб., 1996; Хайрулина Ю. Р. Социализация личности: теоретико-методологические подходы: Автореф. дис. ... д-ра социолог. наук. – Саратов, 1998.

21. Смелзер Н. Социология / Пер. с англ. – М., 1994. – С. 659.

22. Столин В. В. Самосознание личности. – М., 1983. – С. 82.

23. Фролов С. С. Социология: Учебник для высших учебных заведений. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Логос, 1996. – С. 91.

24. Хайрулина Ю. Р. Социализация личности: теоретико-методологические подходы: Автореф. дис. … д-ра социолог. наук. – Саратов, 1998. – С. 14.

25. Шапиева О. Г. Нравственно-правовая социализация личности. – СПб., 1997. – С. 15-18.

26. Энциклопедический словарь по культурологии. – М.: Центр, 1997. – 477 с.

27. Conklin John E. Criminology. Macmillan publishing company. – New York, 1992. – P. 250-254.

28. Durkhgeim E. Erziehung und Soziologie. – Dusseldorf, 1972. – S. 51.

29. Macionis John J. Sociology. Prentice Hall, Englwood Cliffs, New Jersey, 1987. – P. 122.

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

УДК 37.01(470.345)(045)
ББК 74.00(2р-6Мо)

педагогика

МОРДОВСКИЙ БАЗОВЫЙ ЦЕНТР ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ИННОВАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ[1]

Доктор педагогических наук Т. И. Шукшина

Статья посвящена проблемам модернизации российского педагогического образования. В ней развивается мысль о создании инновационных моделей подготовки современного учителя на примере Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева.

Ключевые слова
Базовый центр, педагогическое образование, инновационная инфраструктура

В настоящее время педагогическое образование в России претерпевает существенные изменения в соответствии с современными идеями социального и экономического развития страны. Различные нововведения направлены на решение как тактических задач, связанных с качеством образования, так и стратегических, сопряженных с оптимизацией процессов социального и экономического развития страны и региона.

Безусловно, любое обновление направлено, прежде всего, на разрешение накопившихся противоречий. И от того, насколько мы чутко «улавливаем» суть трудностей развития системы педагогического образования, настолько у нас появляется реальная возможность их не только преодолевать, но и задавать динамический характер процессам.

В последние годы в стране ведется активная работа по модернизации системы непрерывного педагогического образования, обусловленная расширением и качественным изменением поля профессиональной деятельности педагога, которая требует уточнения подходов и принципов формирования и организации содержания образования на всех его уровнях. К числу первоочередных задач следует отнести: 1) усиление адресности подготовки и переподготовки педагогов; 2) максимальная ориентация на конкретные запросы образовательных учреждений всех типов и субъектов рынка образовательных услуг, и 3) сохранение свободы выбора личностью образовательной траектории.

Отмечая в целом положительную динамику развития системы непрерывного педагогического образования, вместе с тем можно выделить и ряд проблем, обусловленных как внешними факторами, так и внутренними особенностями современ-

[1] **Работа осуществлялась при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации (договор № 13.G37.31.0024)**

ного этапа модернизации данной системы, а именно:

– отсутствие концепции непрерывного педагогического образования, нормативно-правовой базы и экономических механизмов ее реализации;

– кадровый кризис в школьном образовании и как следствие – глубочайший кризис в обучении учащихся;

– неразработанность научных и научно-методических основ диагностики качества педагогического образования;

– отсутствие эффективного механизма повышения качества подготовки педагогических кадров;

– наличие противоречий между содержанием современного педагогического образования и требованиями, предъявляемыми в настоящее время школой, обществом и государством к личности и уровню профессиональной компетентности педагога;

– недостаточные материально-техническая база, программное и научно-методическое обеспечение информационной подготовки педагогических кадров.

Одной из серьезнейших проблем в настоящее время является низкий уровень знаний и умений учащихся общеобразовательных школ [1]. Так, результаты независимого мониторинга показывают неусвоение программных знаний у 45-50 % школьников Республики Мордовия. Процесс аттестации образовательных учреждений региона также выявляет значительные расхождения (до 30 %) между оцениванием учащихся педагогами и реальными результатами срезовых работ.

Решение обозначенной проблемы во многом зависит от качественного состава педагогических кадров общеобразовательных школ. Здесь также выявляются серьезные проблемы. Например, сохраняется устойчивая тенденция старения педагогических кадров. По официальной статистике, в школах республики работают 12% учителей пенсионного возраста и 30 % пенсионеров по выслуге лет. Вместе с тем ежегодно снижается количество молодых педагогов, работающих в образовательных учреждениях. Безусловно, выпускников вуза не устраивает низкая оплата труда учителя, что приводит к снижению престижности педагогического образования, понижает социальный статус педагога.

Одним из парадоксов кадровой практики является, с одной стороны, переизбыток учителей, с другой – кризис в обеспечении школ специалистами по профилю работы. Согласно данным Министерства образования Республики Мордовия, 13-18 % работают не по специальности, 12 % педагогов не имеют высшего образования. Сегодня вузы готовят кадры без учета их востребованности. Сказывается и отсутствие научно обоснованного долгосрочного прогноза потребностей рынка образовательных услуг, запросов личности и общества.

Анализ системы подготовки учителя в вузе показывает, что современное педагогическое образование фактически не ориентировано на социальный заказ и природу педагогической деятельности, не учитывает специфики образовательных учреждений. Во многом еще сохранившаяся традиционная система обучения не позволяет студенту педагогического вуза осознать ответственность за будущую профессию, он не погружен в реальную образовательную ситуацию, не познает в полной мере возможности творческого развития и самоопределения.

Только 35-40 % выпускников педагогических вузов работают в общеобразовательных учреждениях. Однако и они показывают низкое качество знаний, слабо владеют профессиональными компетенциями.

Данные факты свидетельствуют о серьезном кадровом кризисе в школьном образовании и как следствие – глубочайшем кризисе в обучении учащихся.

Решение данных проблем во многом зависит от качественной подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров. В этом заключается залог успешной реализации на-

циональной образовательной инициативы «Наша новая школа» [2]. Ее новизна заключается в том, что авторы предлагают обществу заниматься конкретной работой – повышением результативности обучения каждого участника образовательного процесса и осмыслением факторов, оказывающих интенсивное воздействие на данный процесс.

Анализ теоретических исследований (Н. К. Сергеев, И. И. Соколова и др.) и педагогической практики показывает, что только обновляющийся, развивающийся педагогический вуз может стать системообразующим фактором реализации данной стратегии [3; 4]. Педагогическое образование сегодня мыслится как консолидированный институт. Эта идея была четко сформулирована Президентом РФ Д. А. Медведевым, обозначившим перспективы педагогического образования в создании современных базовых центров подготовки учителей [5].

Развивая мысль Президента РФ о создании базовых центров подготовки учителей, в ее основе мы видим, прежде всего, ***педагогические вузы***, оснащенные новейшими технологиями, информационно-коммуникационными средствами обучения, с научно-исследовательским лабораториями, интегрированными с образовательными учреждениями, во взаимодействии с учеными-педагогами, исследующими региональные проблемы образования.

В современных условиях в сфере образования функционируют, проектируются и апробируются различные образовательные модели, среди них: традиционные институты образования, всевозможные учреждения дополнительного образования, различные формы социальных объединений и др.

На основе тщательного изучения зарубежного и российского опыта, учета особенностей развития региона институт остановил свой выбор на проектировании модели профессионального объединения субъектов образования. Педагогическое проектирование является полифункциональной деятельностью, закономерно возникающей в связи с необходимостью преобразований в образовательных системах. Его объекты имеют двойственную природу, обладают способностью к самоорганизации. В связи с этим педагогическое проектирование строится как интеллектуальное, ценностное, информационное предопределение условий, способных направлять развитие преобразуемых объектов. Проектная деятельность, по оценке исследователей (И. А. Колесникова и др.), содержит в себе удивительные возможности, поскольку способна преобразить человека любого возраста [6].

С учетом выше изложенного Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева выступил с инициативой создания Мордовского базового центра педагогического образования (МБЦПО). В 2009, на первом этапе его развития, удалось объединить более 40 субъектов системы образования всех ступеней, начиная с дошкольной и заканчивая послевузовской. Субъектами центра стали: учреждения дошкольного образования; общеобразовательные учреждения; учреждения специального образования; учреждения начального и среднего профессионального образования; учреждения дополнительного образования; ООО «Новые возможности»; послевузовское образование.

Главными целями деятельности МБЦПО являются:

• создание сферы взаимодействия субъектов системы непрерывного педагогического образования, заинтересованных в реальном улучшении качества образования;

• проектирование и функционирование интегрированного образовательного пространства на основе открытости, ответственности, взаимопонимания субъектов;

• повышение престижа педагогической профессии, обеспечение качественного состава педагогических кадров в Республике Мордовия и других регионов;

• подготовка учителя с новым мировоззрением, креативного, владеющего инновационными технологиями обучения, готового к работе в новых условиях.

Основными задачами и видами деятельности МБЦПО являются:

• исследование региональных проблем образования, мониторинг образовательной среды субъектов, выяснение социальных заказов, заказов образовательных и профессиональных учреждений с целью определения направлений деятельности НОК;

• создание реальных условий для преемственности образовательных и профессиональных программ различных ступеней системы образования;

• информационное, психолого-педагогическое и научно-методическое сопровождение системы образования;

• методическое сопровождение перехода муниципальных общеобразовательных учреждений на новые федеральные государственные образовательные стандарты;

• разработка новых образовательных программ, соответствующих Федеральным государственным образовательным стандартам, потребностям рынка труда, перспективам развития экономики и социальной сферы;

• переподготовка и повышение квалификации педагогических работников и управленческих кадров на базе вуза и лучших образовательных учреждений, реализующих инновационные образовательные программы;

• создание базовых площадок для организации учебной и производственно-педагогической практики студентов;

• повышение результативности обучения каждого участника образовательного процесса и осмысление факторов, оказывающих интенсивное воздействие на данный процесс;

• участие в международных и российских научно-исследовательских проектах;

• оказание дополнительных образовательных услуг и предоставление возможностей для получения дополнительного образования;

• поддержка талантливых и одаренных учащихся и студентов; решение проблем удовлетворения особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья;

• выполнение государственного заказа на подготовку педагогических кадров, расширение практики прямых договоров с образовательными и профессиональными учреждениями и частными лицами, службами занятости населения, удовлетворение кадровых потребностей учреждений образования республики;

• организация и проведение совместных мероприятий (совещаний, выставок, семинаров, конференций, творческих дискуссий, конкурсных мероприятий) с учащимися и молодежью, педагогическими работниками;

По нашему замыслу, МБЦПО должен стать центром подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических работников и управленческих кадров Республики Мордовия, а также профессиональным объединением на добровольной основе образовательных и профессиональных учреждений РМ независимо от их ведомственной принадлежности и формы собственности.

Стратегия развития системы непрерывного педагогического образования предполагает создание следующих условий: 1) направленность на своевременное выявление и разрешение противоречий, возникающих в процессе функционирования системы; 2) учет социально-экономических, социокультурных особенностей региона; 3) четкая ориентация на цели подготовки конкурентноспособных кадров, на поддержку инновационной деятельности субъектов образовательных процессов, способствующих повышению качества образования.

Реализация определенных целей и задач деятельности, а также стратегическая линия развития МБЦПО требует создания

эффективной инновационной инфраструктуры. Поэтому очередным шагом на пути модернизации (развития) педагогического образования стала разработка программы развития инновационной инфраструктуры Мордовского базового центра педагогического образования.

Программа направлена на создание инновационной образовательной среды на основе интеграции интеллектуальных, кадровых, финансовых, производственных и материальных ресурсов учреждений дошкольного, общего, инклюзивного, профессионального, послевузовского и дополнительного образования с целью успешного развития системы непрерывного педагогического образования. Ее реализация будет способствовать созданию реальных условий для преемственности профессиональных программ различного уровня, выбора обучающимися образовательного маршрута в соответствии с индивидуальными запросами, а также информационного, психолого-педагогического и научно-методического сопровождения системы образования в регионе. В конечном итоге это позитивно отразится на качестве образования.

Следует отметить, что создание МБЦПО было поддержано Минобрнауки России. Об этом свидетельствует победа института в конкурсе по отбору программ развития инновационной инфраструктурыфедеральных образовательных учреждений высшего профессионального образования.

В этом конкурсе приняли участие 199 российских вузов. Победителями были признаны 56. Среди них и Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева – единственный ***педагогический*** вуз в России, получивший государственную поддержку на развитие инновационной инфраструктуры. Целью государственной поддержки является повышение качества подготовки специалистов в российских вузах, развитие исследовательской и технологической базы данных учебных заведений, рост их инновационной активности.

В ходе выполнения программы предполагается создание и развитие организаций инновационной инфраструктуры Мордовского базового центра педагогического образования, в составе которого Научно-образовательный комплекс (НОК), Учебно-исследовательские школы для учащихся, Научно-образовательные центры, научно-исследовательские и научно-образовательные лаборатории, Центр продленного дня, Акмеологический центр, Региональный научно-практический центр физической культуры и здорового образа жизни и др.

Так, в составе ***Научно-образовательного комплекса*** – учреждения системы дошкольного, общего, инклюзивного, профессионального, послевузовского и дополнительного образования Республики Мордовия. Являясь важным фактором развития региона, эти учреждения, количество которых за год увеличилось более чем в 2 раза, и в настоящее время включает 52 субъекта, объединились с целью проектирования и функционирования интегрированного образовательного пространства. Это значительно расширяет пространство влияния НОК на образовательную ситуацию в регионе. Из множества векторов, способных привести субъектов Научно-образовательного комплекса к поставленной цели, наиболее четко определились три базовых, каждый из которых обеспечивает свою часть реализации общей цели:

содержательность и преемственность образовательных программ дошкольного, общего, профессионального, дополнительного образования («чему учить?»);

подготовку, переподготовку и повышение квалификации работников образования и, в первую очередь, учителя и воспитателя с новым мировоззрением, креативного, владеющего инновационными технологиями обучения, готового к работе в новых условиях («как учить?»);

управление образованием в динамично меняющемся мире («как обеспечить

опережающее управление развитием образования?»).

Учебно-исследовательские школы представляют собой комплекс постоянно действующих образовательных программ дополнительного общего среднего образования по предметам естественнонаучного и гуманитарного направлений, реализуемых профессорско-преподавательским составом МордГПИ. На сегодняшний день в институте функционируют пять учебно-исследовательских школ: а именно: Физико-математическая школа; Биолого-химическая школа; Школа филолога; Школа иностранных языков «Языковая мозаика»; Историко-обществоведческая школа.

В учебно-исследовательских школах при углубленном изучении предметов у учащихся формируется научное мировоззрение, происходит самореализация личности, выпускники готовятся для поступления в вузы. Кроме того, они предоставляют возможность учащимся общеобразова-тельных школ, расположенных в удаленных от научных центров пунктах и территориях, углубленно заниматься любимыми предметами (математикой и физикой, биологией и химией, иностранным языком, историей), успешно подготовиться к сдаче единого государственного экзамена, к городским, республиканским, региональным и всероссийским олимпиадам, а также к конкурсам научных работ и проектов.

В целях расширения географии своей деятельности и доступности качественных образовательных услуг для сельских школьников профессорско-преподавательским составом учебно-исследовательских школ ведется работа по внедрению дистанционных технологий обучения. Кроме того в настоящее время, с учетом пожеланий и интересов детей, родителей и учителей, поставлена задача значительного расширения деятельности школ и охвата учащихся, начиная со среднего звена.

Инновационным структурным подразделением МБЦПО является и ***Центр продленного дня для детей дошкольного и младшего школьного возрастов (ЦПД).*** Открытие Центра преследует две основные цели. Во-первых, ЦПД рассматривается как научно-экспериментальная площадка, позволяющая апробировать инновационные технологии предметно-развивающей среды воспитания и развития ребенка; во-вторых, как учебно-производственная площадка, позволяющая формировать профессионально-педагогические компетенции будущих педагогов [7].

Организационной формой интеграции и координации усилий учебного, научного и инновационно-внедренческого потенциала подразделений являются ***Научно-образовательные центры*** (НОЦ) института. Они созданы для совместных действий в образовательной и научной областях, включая международную деятельность и популяризацию научных знаний. В институте функционируют два таких центра *«Гуманитарные науки и образование» и «Естественнонаучное образование».* Их основной целью является подготовка молодых специалистов высшей квалификации (для института, образовательных учреждений региона и страны, научно-исследовательских институтов и других отраслей реального сектора российской экономики) в области гуманитарных и естественных наук. Она осуществляется на основе интеграции научно-педагогического потенциала подразделений института в проведении фундаментальных, поисковых и прикладных научных исследований, коммерциализации их результатов, разработке новых программ, технологий и методов, развивающих и объединяющих научные исследования и учебный процесс.

К числу основных направлений деятельности научно-образовательных центров относятся: 1) модернизация базовых учебных программ и внедрение новых учебных дисциплин; 2) совершенствование научно-методической работы; 3) инновационная направленность учебного

процесса; 4) развитие методов индивидуальной целевой подготовки и внедрение инновационных образовательных технологий, включая гуманитарные технологии; 5) внедрение дистанционного обучения; 6) создание современных практикумов; 7) создание специальных междисциплинарных курсов, проведение конференций, молодежных школ и т. д.

В рамках федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы участниками научно-образовательных центров «Гуманитарные науки и образование» и «Естественнонаучное образование» ведется работа по 8-ми поисковым научно-исследовательским проектам.

В рамках реализации программы инновационного развития планируется: во-первых, создать еще один НОЦ по техническим наукам, а, во-вторых, активное подключение всех субъектов МБЦПО в плане обеспечения связи между научными разработками с реальными практическими процессами.

Одной из важных задач нашего вуза является повышение мотивации студенческой молодежи в частности и населения в целом к занятиям физической культурой и спортом, формированию здорового образа жизни. В связи с этим в рамках реализации программы планируется открытие ***Регионального научно-практического центра физической культуры и здорового образа жизни.*** Предметом деятельности Центра станет разработка целевых комплексных программ по физическому воспитанию детей и молодежи, а также развитие экспериментальных площадок для подготовки учителей физической культуры, тренеров, способных эффективно работать в современных условиях. Проект перспективных направлений деятельности центра может быть представлен следующим образом:

• участие в научном и учебно-методическом обеспечении, разработке целевых комплексных программ по физическому воспитанию детей и молодежи;

• участие в подготовке спортивного резерва и комплектовании юношеских и студенческих сборных команд по видам спорта;

• проведение работы по подготовке и проведению республиканских, в том числе комплексных спортивных соревнований среди школьников и студенческой молодежи;

• организация и проведение региональных и всероссийских семинаров, конференций;

• организация информационной и издательской деятельности, издание и распространение учебно-методической литературы;

• развитие экспериментальных площадок на базе дополнительных образовательных учреждений для совместных научно-исследовательских проектов;

• организация работы фитнес-центра на базе спортивного клуба;

• совершенствование работы спортивного клуба;

• организация работы центра реабилитации.

Переход на многоуровневое педагогическое образование актуализирует проблему организационно-психологического сопровождения профессионально-личностного становления студента. Создание ***Акмеологического центра***, запланированного в рамках инновационной программы, позволит сориентировать образовательный процесс и мобилизовать усилия его субъектов на развитие творческого мышления и саморазвитие профессиональной компетентности будущего педагога. Вместе с тем он будет способствовать построению индивидуальных программ личностно-профессионального развития и карьерного роста.

Очень перспективными структурами современного вуза являются ***малые инновационные предприятия.*** Развитие ООО «Новые возможности» и создание нового

хозяйственного общество «Универсал» позволит получать продукцию, основанную на результатах интеллектуальной деятельности, а также создать дополнительные рабочие места для преподавателей, аспирантов, докторантов и даже студентов.

Апробация процессов интеграции научно-образовательной деятельности осуществляется через ***Научно-исследовательские и научно-образовательные лаборатории.***

В институте созданы и активно развиваются научно-исследовательские лаборатории: «Фундаментализация методической подготовки студента педвуза», «Научно-методическое обеспечение профилактики экстремизма и ксенофобии в системе российского образования», «Гендерный подход в социальном познании: проблемы методологии», «Этнокультурная подготовка студентов педвуза», «Развитие карьеры студента педвуза», «Математическое моделирование», «Интегрированное обучение в системе профессионального образования». Кроме того, финансирование инновационной программы позволит расшить исследование ряда актуальных научно-технических и социально-педагогических проблем, для разработки которых предстоит создать развитую сеть научно-исследовательских лабораторий. Так, например, исходя из современной социокультурной ситуации, весьма актуальным представляется создание таких лабораторий, как «Гражданское образование в социокультурном пространстве», «Духовно-нравственное воспитание школьников в поликультурном пространстве» и др.

В настоящее время важнейшее значение придается развитию нанотехнологий. Это тем более актуально для Республики Мордовия, т. к. в регионе реализуется крупномасштабный проект по созданию технопарка. Таким образом, одной и основных задач образования на данном этапе является подготовка специалистов, владеющих современными технологиями. Как показывает опыт, основы владения ими должны закладываться уже в школе. В рамках реализации программы совместно с холдингом «НТ-МДТ» на базе института создана Научно-образовательная лаборатория по нанотехнологиям, что позволит комплексно оснастить ее самым современным научным, научно-учебным и научно-технологическим оборудованием.

Министр образования и науки РФ А. А. Фурсенко отметил, что согласно результатам прогноза развитие практически каждой из базовых отраслей экономики невозможно как без решения вопроса кадрового обеспечения, так и без разработки и реализации инновационных технологий, базирующихся на новых знаниях [8].

В этой связи возрастает значимость модернизации подготовки преподавателей вузов и педагогов образовательных учреждений, т. к. очевидно, что без преподавателя определенной квалификации, соответствующей современным требованиям, практически невозможно реализовать инновационную модель образования.

Поэтому в рамках реализации программы инновационного развития будут разработаны и реализованы целевые программы повышения квалификации кадров: работников учреждений дошкольного, общего, инклюзивного, профессионального, послевузовского и дополнительного образования; работников учреждений культуры, физической культуры и спорта; управленческих кадров; государственных служащих; работников социальной сферы. Преподаватели МордГПИ получили возможность проходить стажировки и повышать квалификацию на базе ведущих российских и зарубежных вузов.

Свидетельством реализации данного направления деятельности является то, что институт подготовил и реализует программы повышения квалификации по четырем направлениям: «Формирование информационной компетентности преподавателя вуза»; «Профилактика ксенофобии и экстремизма в высших учебных заведениях Российской Федерации»; «Раз-

витие профессиональной компетентности педагога высшей школы»; «Воспитательная деятельность куратора студенческой группы учреждения высшего профессионального образования». Кроме того, в 2011 году институт реализует 5 дополнительных образовательных программ повышения квалификации для педагогических работников средних специальных учебных заведений и специальных учебно-воспитательных учреждений для детей и подростков с девиантным поведением открытого и закрытого типа и 3 программы для научно-педагогических работников высших профессиональных образовательных учреждений.

Новое время предъявляет и новые требования к преподавателям вузов, профессиональная эффективность которых зависит от использования информационно-коммуникационных технологий.

Принимая во внимание эти обстоятельства, институт формирует информационно-технологическую платформу, ориентированную на развитие инновационных методов и технологий обучения, управления и организации внешнего взаимодействия института. В рамках проекта в институте:

1. Выстроена система е-лейнинг (e-Learning) – система электронного обучения, позволяющая преподавателям и студентам успешно использовать возможности новой виртуальной среды. Например, теперь у каждого преподавателя на корпоративном портале есть своя собственная страничка, способствующая разработке средств электронного обучения и более эффективному управлению образовательным процессом.

2. Сформированы среды социального и организационного взаимодействия. В настоящее время стало возможным решение целого круга задач, например: 1) централизованное хранение информации (документов или записей), обеспечение разграниченного доступа к ней; 2) регистрация заявок (внутренних и заявок других подразделений); 3) управление задачами, контроль исполнения; 4) оповещения различного рода; 5) утверждение документов; 6) сбор сведений от сотрудников, анкетирование, опросы; электронные обсуждения, форумы; 7) планирование событий в электронном календаре; 8) публикация управляющей (регламентирующей) документации и др.

Эта система способствует более эффективному и рациональному управлению всеми процессами в вузе.

Корпоративными членами системы ИНФО-ВУЗ постепенно становятся и субъекты МБЦПО.

Организация сетевого взаимодействия субъектов МБЦПО обеспечит высококачественную и высокотехнологичную образовательную среду. Взаимный интерес объединит профессиональное сообщество и в результате деятельность МБЦПО приобретёт особый вид регионального опыта (профессионально-педагогического, предметно-содержательного) в единой информационной образовательной среде.

Кроме того, в рамках развития инновационной инфраструктуры приобретено новейшее оборудование, которое позволит создать: укрупненный и модифицированный информационный портал; единый мониторинговый социогуманитарный электронный ресурс; автоматизированную информационную систему содействия трудоустройству и карьерному росту выпускников и др.; а также расшить электронную научно-методическую библиотеку.

Полученные средства в рамках программы дадут возможность приобрести современное материально-техническое оборудование и программное обеспечение для оснащения инфраструктурных организаций и хозяйственных обществ в рамках реализации программы.

Создание МБЦПО как инновационной инфраструктуры вуза позволит сочетать эффективное использование имеющихся государственных ресурсов с привлечением дополнительных средств, обеспечивающих интеграцию процесса получения высшего образования с педагогической и

научной деятельностью. В свою очередь это положительно отразится на качестве фундаментальной, методической, исследовательской и личностной подготовки учителей.

Все это обеспечивает значимую поддержку и придает существенный импульс развитию института и экономики региона. Например, генерация новых знаний, вызванная поисковыми исследованиями в рамках Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы, мероприятиями в рамках Аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы», уже в 2010 году дала заметный результат увеличения роста бюджетного и внебюджетного финансирования объектов научных исследований института в 3,5 раза. Прогнозируется дальнейшее увеличение объемов финансирования прикладных разработок и исследований благодаря освоенным средствам инновационной образовательной программы. Существенно повысилась академическая мобильность студентов и преподавателей, возрос авторитет института, созданы новые инновационно-образовательные подразделения. Все это позиционирует педагогический институт как центр устойчивого инновационного развития региона [9, с. 3-15].

Анализ возможностей самой модели и уже ее частичное воплощение в практике нашего вуза (с научно-образовательными центрами, научными школами, научно-исследовательскими и научно-практическими лабораториями, Исследовательскими школами для учащихся, интегрированными с образовательными учреждениями, Центром продленного дня для дошкольников, Центром трудоустройства), может представлять ее как перспективную модель развития системы непрерывного педагогического образования.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Контрольно-надзорная деятельность в Республике Мордовия: справочное издание / под ред. Н. Е. Юткиной. – Саранск, 2010. – 153 с.

2. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (4.12.2010 г., приказ №271) // http://mon.gov.ru/dok/akt/6591/

3. Сергеев, Н. К. К поиску моделей базовых центров подготовки учителя // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 4. – С. 14-19.

4. Соколова, И. И. Новой школе – новый учитель // Аккредитация в образовании. – 2010. – № 8(44). – С. 50-53.

5. Медведев, Д. А. Послание Федеральному Собранию Российской Федерации (12 ноября 2009 года) / Д. А. Медведев // http://президент.рф/transcripts/5979.

6. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская / под ред. И. А. Колесниковой. – М.: Академия, 2005. – 288 с.

7. Винокурова, Н. В. О возможностях инновационного развития педагогических вузов / И. А. Винокурова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 2.

8. Фурсенко, А. А. Принципиально важным рассматривать образование как инструмент инновационного развития и как социальный институт / А. А. Фурсенко // Вестник образования. – 2010. – № 14.

9. Шукшина Т. И., Мордовский базовый центр педагогического образования (МБЦПО) как инновационная модель подготовки учителя в системе непрерывного педагогического образования / Т. И. Шукшина // «Педагогическое образование: новое время – новые решения», всероссийская с международным участием научно-практическая конференция – Осовские педагогические чтения: в 4 ч. – Ч. 1 / редкол. Т. И. Шукшина (отв. ред.) и др.; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2011. – С. 3-15.

УДК 378.02:372.878
ББК 74.20

педагогика

ТВОРЧЕСКИЙ ЭТАП ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРПРЕТАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ-МУЗЫКАНТОВ

Кандидат педагогических наук М. Д. Корноухов

В статье раскрывается содержание и основная проблематика творческого этапа формирования интерпретационной культуры учащегося-музыканта, направленного на совершенствование и развитие наиболее значимых личностных и профессиональных способностей и качеств специалиста.

Ключевые слова
Формирование интерпретационной культуры, учащийся-музыкант, объективное и субъективное творчество

Процесс формирования интерпретационной культуры будущих учителей музыки включает **герменевтический, нормативный и творческий этапы.** Каждый из перечисленных этапов предполагает определенную содержательную интентность. Герменевтический – осознание и понимание смысловых структур первоисточника как ключевой операции интерпретационной деятельности. Нормативный – выявление определенных типологий, стандартов, норм, традиций и закономерностей в построении личностной технологической модели интерпретации музыкального произведения. На творческом этапе собственная интерпретация учащегося выступает как художественная деятельность, актуализируя также коммуникативный и артистический векторы профессии учителя музыки. Данный этап включает в себя апробацию методов и способов различных интерпретационных действий, в первую очередь, в собственной исполнительской деятельности. Рассматривая исполнительский компонент не просто как один из составляющих интерпретационной культуры, а как основополагающий и доминирующий, на этом этапе мы развиваем способность учащегося отказываться от шаблонных приемов в исполнительстве, стереотипов мышления; применение им новых творческих подходов в овладении технологии создания обоснованной интерпретации, гибкость артистического поведения. Такая деятельность подразумевает приятие чужих интерпретаций – с одной стороны, и, с другой – актуализацию рефлексии, самоанализа, потребности в профессиональном совершенствовании, развитии творческих качеств. Полученные на первых двух этапах интерпретационные знания, умения и навыки, окрашенные личностным смыслом учаще-

гося и его индивидуальной ценностной природой, в ходе данного этапа получают свое выражение в реальных поведенческих (прежде всего, исполнительских) моделях, предполагающих более самостоятельное определение конкретных исполнительских и методических задач и поиск их решений, выдвижение интерпретационных гипотез и степень их аргументации и т. д.

Формирование на данном этапе мотивационной готовности учащегося к интерпретационной деятельности продолжает образовательную интенцию «культуровосприятие» – «культуроосвоение» к своему логическому и важному завершению – «культуросозиданию», методологическому принципу, крайне необходимому как в профессиональном музыкальном, так и в музыкально-педагогическом образовании. Ключевым на данном этапе является понимание учащимся, что итогом интерпретационного культуросозидания всегда является рождение нового смысла, проявляющегося во всех структурных компонентах профессиональной деятельности учителя музыки. Этот специфический способ существования учителя в социуме в наиболее яркой художественной форме проявляется в исполнительской деятельности будущего специалиста, прежде всего – в демонстрации самой исполнительской интерпретации музыкальных произведений, но имеет место также и в других музыкально-педагогических действиях, средствах и способах достижения поставленных задач, оценках результатов своей работы, в межличностных отношениях, в профессионально значимых качествах, и, в целом, выражается в уровне профессиональной компетентности.

Ведущей задачей творческого этапа формирования интерпретационной культуры учащихся-музыкантов является выработка у них специальных личностно-интерпретационных способностей и умений, посредством которых осуществление ими профессиональной деятельности становится по-настоящему творческим актом, вытекающим из специфики музыкального искусства и профессии учителя музыки. К моменту начала творческого этапа учащиеся уже проходят заметный путь становления и развития своих интерпретационных способностей, выражающихся как в знаниевой составляющей (понимание феномена интерпретации в целом, знания о сущности, структуре и содержании интерпретационной культуры учителя музыки, форм работы с нотным текстом музыкального произведения и т. д.), так и формирования индивидуального исполнительского уровня культуры интерпретации. Именно такая направленность учебного процесса и готовности самих учащихся к культуросозидающей художественной деятельности и определила содержание и структуру творческого этапа формирования интерпретационной культуры будущих учителей музыки.

Содержание **мотивационно-ценностного компонента** данного этапа включает новые виды и формы мотивации, связанные с опытом эмоционально-ценностного, творческого отношения к интерпретационной составляющей своей будущей профессиональной деятельности. В частности, используется моделирование таких ситуаций образовательного процесса, в которых данное качество педагога-музыканта способно выполнять важные воспитательные, художественные, артистические и коммуникативные функции. В этих ситуациях и на конкретных примерах учащийся учится выражать способность не только мотивировать самого себя, но и организовать конструктивное обсуждение различных (нередко – противоречивых) проявлений феномена интерпретации как самовыражения личности; потребности направить учебно-творческий процесс на постижение авторской индивидуальности в ее конкретных проявлениях произведений музыкального искусства. Так, например, сравнительный ана-

лиз выбранных исполнительских интерпретаций позволял нам в ходе занятий выявлять наиболее объективную меру сопряжения различных качественных характеристик нотного текста произведения, степень их воплощения в акустическом исполнении, возможную мотивацию каких-либо интерпретационных решений. Выдвигаемые учащимися интерпретационные гипотезы тут же апробировались игрой на инструменте. Такая форма работы над произведением, несомненно, развивала субъективно-творческую способность учащегося к интерпретации. Можно сказать, что исполнительство, во многом, являлось «лакмусовой бумажкой» убедительности создания учащимися как интерпретационной модели произведения в целом, так и ее отдельных технологических компонентов. Понимание учащимися многогранности и противоречивости проявлений интерпретационных процессов, касающихся не только произведений искусств, но и, в целом, социуме, на наш взгляд, дает прочную методологическую основу с выражением философского, общенаучного и частнонаучного уровней сформированности их интерпретационной культуры. В процессе осмысления реальных, художественных и смоделированных ситуаций, учащийся, сопоставляя различные (по своим параметрам и образным характеристикам) суждения и мнения, овладевает целым набором методов создания индивидуальной личностной интерпретационной позиции, необходимых для формирования ценностных критериев и индикаций, в частности – методом контрастов, методом выявления «общего» и «особенного», эвристическим методом, образно-драматургическим методом и т. д.

Важную роль в развитии личностно-ценностного отношения учащихся к исследуемому аспекту профессиональной деятельности играет изучение в интерпретационном контексте произведений других видов искусств. Необходимо стимулировать посещение учащимися театральных постановок, просмотр кинофильмов (в частности, экранизации произведений классиков), изучение специальной литературы; использовать свободные исследовательские формы работы учащихся, например, подготовка на основе того или иного труда (или трудов) сообщения, доклада к семинарскому занятию; написание рецензий на прослушанные концертные программы. В письменных работах и выступлениях некоторых учащихся нам удалось обнаружить интересные и оригинальные собственные суждения, обобщения, зачастую, правда, оформленные достаточно разрозненно, поверхностно формулируемые, но, тем не менее, выражающие свою профессиональную или личностно-ценностную позицию по отношению к проблеме феномена интерпретации и формирования интерпретационной культуры в музыкально-педагогическом процессе. Отметим, что, как правило, эти учащиеся имели и самые заметные достижения в способности исполнительски интерпретировать музыку.

В содержание **логико-конструктивного компонента творческого этапа формирования интерпретационной культуры** входит усвоение и воплощение учащимися знаний об интуиции, ассоциациях, воображении, других творческих качествах, являющихся основой любой художественной деятельности в результирующей фазе – исполнительской интерпретации произведения. Здесь мы апеллировали к теоретическому материалу, раскрывающего разработанные положения, позиции, теории и концепции из психологии, педагогики, музыкознания, теории исполнительства. Это, например, преобразовательная интентность воображения (С. Л. Рубинштейн), слуховое воображение и внутренние слуховые представления (Г. М. Цыпин), музыкально-слуховой опыт (Б. М. Теплов), структура музыкального мышления (М. К. Михайлов), музыкальная память как «резервуар воображения» (Г. М. Коган), накопление «интона-

ционного запаса» (Б. В. Асафьев) будущего музыканта, музыкальная интуиция (Н. И. Голубовская) и т. д. Особое значение для нас имели положения психолого-педагогической антропологии А. В. Тороповой [6] о творчестве как сущности, цели и средстве развития Homo-musicus». Любая художественная интерпретация это, безусловно, творческая деятельность. Тезис исследователя, что корневой функцией музыкального сознания является выразительное интонирование опыта (смысла) переживаний переводящих бытийные переживания в символический план, позволяющее считать глубинной основой музыкального сознания – интонирующее сознание, а сущностью – символизацию переживаний в опыте интонирования, имеет в своей основе интерпретационные механизмы реализации. Ведь переживания, их чувственная ткань и личностный смысл, ведущий свое начало от архетипов, воплощаются в музыкальном языке, требующем обязательного самоосуществления и декодирования, т. е. обязательной интерпретации. От того, как личность будущего учителя проводится через культурные значения в процессе музыкального образования, зависит, насколько будет сформирована его интерпретационная культура. В этом контексте учащиеся получают знания о музыкальном восприятии и путях его активизации в музыкально-педагогическом процессе, сущности и развития музыкальности как целостного свойства и как комплекса музыкальных способностей личности.

Формирование интерпретационной культуры учащегося-музыканта в процессе его профессиональной подготовки связано с проблемой становления музыкального сознания учащегося и, в целом – формированием его как творческой личности («Субъекта Интерпретирующего»). То есть, приобретением, развитием и совершенствованием определенных профессиональных и личностных качеств, среди которых – способность учащегося к музыкальному мышлению, рефлексивной деятельности, развитие слухового воображения, интуиции; комплекс нравственных качеств, таких как воспитание, культура общения и поведения, мотивация и интерес к формированию ценностных смыслов, а также – сложившееся мировоззрение и стремление к творческой деятельности, осознание ответственности за результаты этой деятельности. Музыкальное сознание выступает в концепции А. В. Тороповой как творчество на всех уровнях. В становлении и реализации креативно-интерпретационных качеств важную роль играет интуитивная сфера учащегося-музыканта его художественно-творческого мышления. Это то, что Н. И. Голубовская (и многие другие педагоги-музыканты) имела в виду, говоря, что она учит тому, «чему нельзя научить» [1].Таким образом, акцентируется важный для нашего исследования тезис, что в музыкальном образовании крайне недостаточно лишь знаниевого подхода в обучении. В построении учащимся интерпретационной модели произведения музыкальная интуиция проявляется по-разному. Она может выполнять роль, своего рода, «предзнания», как бы охватывая главную сущность авторского замысла, в определенной степени предполагая и предвидя то, что впоследствии будет подкреплено логическими и фактическими знаниями. Далее интуиция может «прорастать» и «выплескиваться» при решении каких-либо локальных вопросов в исполнительстве, в этих случаях являясь результатом интенсивно-экстенсивного сложения аналитических знаний учащегося-музыканта. Развитие этого качества, по нашему мнению, во многом становится доминирующим индикатором уровня сформированности интерпретационной культуры будущего специалиста. Музыкальная интуиция учащегося всегда основывается на очень хорошем знании «материала». Задача исполнителя заключается в «собирании нот» [3] в звуковую картину (выражение Н. Мет-

нера). Это непосредственно проявляется в результативной фазе, выражающейся в исполнительской интерпретации музыкального произведения. В такой модели учащийся исполнительски интерпретирует нотную запись, создает на основе данных текста образующие его структурно-типологические единицы, определяет соотношение между ними и с помощью исполнительских средств объединяет, разъединяет, подчеркивает, вуалирует, то есть воссоздает музыкальную форму во всей ее полноте и многогранности образующих ее иерархических элементов. Только в практической исполнительской работе учащегося, в акустическом воплощении музыкального произведения, происходит слияние «процессуальности» и «кристалличности»; динамических процессов развития музыки и ее архитектоники, определяя, таким образом, уровень сформированности интерпретационной культуры будущего педагога-музыканта.

Знание музыкально-антропологической концепции А. В. Тороповой [6], как и важнейших положений в исследованиях других вышеупомянутых ученых позволяет учащимся не только проецировать психологическую модель интерпретационных процессов «внутри себя», как бы «заглянуть» (или, по крайней мере, попытаться это сделать) в свое музыкальное сознание, но и, достигнув в своей интерпретационной деятельности субъективно-творческого уровня, ощутить потребность в дальнейшей коммуникации этой деятельности от себя к другим.

В процессе **художественно-практического компонента творческого этапа формирования интерпретационной культуры** мы старались максимально использовать концертную практику учащихся, подготовив небольшие познавательные музыкальные композиции, где учащиеся выступали не только как исполнители, но и аннотировали звучащие произведения. Это программы «Метаморфозы Шнитке», «Детские сцены» Р. Шумана и «Музыкальные путешествия». Весь процесс создания программы – от технических деталей, качества и убедительности исполнительских трактовок до уровня артистизма, художественной подачи вербальных комментариев участников живо обсуждался и корректировался. Все программы имели также свое логическое публичное завершение в открытых концертах. Каждый из участников являлся и единоличным интерпретатором исполняемого произведения, и, вместе с тем, закладывал основы общей композиции – как интерпретации художественной идеи, обусловленной выбранной темой. В данном случае направленность интерпретационной деятельности к аудитории, желание достичь «открытия для всех», стремление поделиться обретенными «тайнами творчества» с другими свидетельствует об уровне объективного творчества. При этом, мы придавали значение уровню и качеству восприятия музыки аудиторией, считая этот момент ключевым и на уроках музыки в плане воспитания активного слушателя-интерпретатора. По нашему мнению, **восприятие музыки с обязательными душевными затратами и интеллектуальными усилиями – это тоже интерпретация.**

Значительное место в содержании художественно-практического компонента творческого этапа формирования интерпретационной культуры отводится практическим занятиям, которые проходят в виде художественно-коммуникативных тренингов с конструированием ситуации создания интерпретационной модели музыкального произведения; ролевых игр, направленных на формирование умений интерпретировать как на микро-уровне (различные компоненты нотного текста), так и в целом – явления и факты мира искусств и музыкально-педагогической действительности; специальных упражнений и заданий, позволяющих развивать и совершенствовать творческие спо-

собности учащихся. В ходе практических занятий закладываются основы умений будущих специалистов использовать полученные знания и навыки в собственной профессиональной деятельности.

Ролевые игры, направленные на формирование специальных умений, связанных с повышением уровня интерпретации музыки, значительно повышают познавательную активность учащихся и ориентируют их на самостоятельное овладение навыками будущей профессиональной деятельности. Данная форма обучения интегрирует различные методы обучения и специальные знания, в результате чего происходит пополнение этих знаний, повышение их качества (актуализация знаний из курса методики, анализа форм, гармонии, истории музыки, специального инструмента) и, соответственно, развитие самостоятельности мышления. В качестве примера, приведем условия **ролевой игры «Экспертиза интерпретации»**, целью которой является понимание творческих принципов создания исполнительской интерпретации, что имеет существенное значение в формировании интерпретационной культуры будущего учителя музыки. Кроме того, дискуссии в ходе игры развивают у учащихся способность к оценочным суждениям, критическим сопоставлениям, обобщениям, выводам, умение обосновать собственное исполнительское решение. Обязательная аргументированность суждений участников помогает избежать авторитарности и необъективности оценивания любых игровых действий. Здесь дискуссионность применяется как один из основных игровых приемов, как специально организованная процедура, направленная на выявление уровня интерпретационных знаний и умений учащегося, выражающихся в результативной фазе – уровне культуры исполнительской интерпретации будущего специалиста. В данной игре – трое участников: «Интерпретатор», «Эксперт», «Жюри». В ходе игры участники меняются ролями, таким образом, всего получается три раунда, после которых подводятся итоги. Критерии оценок – художественная содержательность исполнения, логическая последовательность и структурная определенность высказываний, аргументированность и доказательность, критичность в анализе, эрудированность, краткость и ясность изложения, точность и образность музыкальных характеристик в исполнительстве, оригинальность суждений, лекторское мастерство, артистизм, культура диалога. В ходе каждого раунда «Интерпретатор» исполняет музыкальное произведение, «Эксперт» слушает это исполнение с нотами в руках, после чего осуществляет критический анализ интерпретации. Следующая часть раунда – дискуссия, обмен репликами. «Интерпретатор» отвечает на критические замечания «Эксперта», защищает, обосновывает свою исполнительскую интерпретацию. Третий участник, выступающий как «Жюри», оценивает действия «Интерпретатора» и «Эксперта» по указанным критериям. По такой же схеме проходят второй и третий раунды, в которых участники меняются ролями. В конце игры педагог подводит итоги, определяя лучший критический анализ, обоснованность исполнительской интерпретации, объективность и адекватность судейства жюри. Выполнение учащимся различных ролей-функций ролевой игры, сама форма ее построения, выражающаяся в полемическом коммуникативном взаимодействии участников, также может служить примером объективно-интерпретационного творчества будущего педагога-музыканта.

Кроме того, в содержании художественно-практического компонента творческого этапа формирования интерпретационной культуры используются и различные другие практические задания, часть из которых, в частности, связана с методической адаптацией различных на-

учных концепций типологических и функциональных структур интерпретации. Это, например, пятиуровневая система единиц организации смыслообразования, разработанная Д. М. Усковой [7]; методы познания произведений искусства в педагогическом процессе И. И. Силантьевой [4]; структура и функциональность интерпретации как предмета психологии в субъектном подходе А. Н. Славской [5]; определение смыслообразующего контекста как системы направленной трансляции смысла в концепции Л. Ц. Кагермазовой [2] и т. д.

Следует отметить, что в интерпретационной деятельности учащихся не менее важной должна стать процессуальная сторона изучения нотного и акустического художественного материала, творческого его переосмысления в своем исполнительстве и вербальном толковании. В этом плане мы старались не строго фиксировать продолжительность каждого этапа формирования интерпретационной культуры, а проводить его в зависимости от общего уровня конкретного ученика, его способностей и т. д. Сочетание в таком процессе интуиции и эрудиции (по выражению Г. Нейгауза) поможет учащемуся в этом вопросе выйти на качественно новый уровень создания собственной, вербально обоснованной исполнительской модели интерпретации музыкального произведения.

В целом, в ходе творческого этапа у будущих учителей музыки развиваются такие качества как самостоятельность, внимательность, поисково-преобразующий стиль мышления, умение аргументировать и отстаивать свою позицию; способность к выдвижению гипотез, интерпретационных идей. Формирование интерпретационной культуры учащегося-музыканта в значительной степени сопряжено с совершенствованием не только методико-технологических, исполнительских и знаниевых аспектов учебного процесса, но и существенной актуализацией ценностно-ориентационных, индивидуально-психологических, личностно-преобразующих, музыкально-коммуникативных качеств, расширяя тем самым спектр профессиональной компетенции специалиста и способствуя его успешности, эффективности и востребованности.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Голубовская Н. И. О музыкальном исполнительстве / Н. И. Голубовская. – Л.: Музыка, 1985. – 143 с.: нот., ил.

2. Кагермазова Л. Ц. Смысловые коммуникации в учебном процессе: теория и технологии направленной трансляции смыслов в обучении: Автореф. дис. … д-ра психолог. наук: 19.00.07 / Л. Ц. Кагермазова; Юж. федер. ун-т. – Ростов-на-Дону, 2009. – 66 с.

3. Метнер Н. К. Повседневная работа пианиста и композитора: страницы из записных книжек / Н. К. Метнер. – 2-е изд. – М.: Музыка, 1963. – 69 с.: ил., нот.

4. Силантьева И. И. Алгоритмы преображения: психология вокально-сценического перевоплощения: учеб. пособие / И. И. Силантьева. – 2-е изд., значит. доп. – М.: Кириллица, 2007. – 360 с.: нот., ил.

5. Славская А. Н. Личность как субъект интерпретации / А. Н. Славская. – Дубна: Феникс+, 2002. – 239 с.: табл.

6. Торопова А. В. Homo-musicus в зеркале музыкально-психологической и музыкально-педагогической антропологии / А. В. Торопова. – М.: ГРАФ-ПРЕСС, 2008. – 288 с.

7. Ускова Д. М. Развитие интерпретирующей способности личности: Автореф. дис. … д-ра психол. наук: 19.00.01, 19.00.05 / Д. М. Ускова; Гос. ун-т управления. – М., 2007. – 47 с.

УДК 159.9
ББК 88.5
Социальная психология

ПСИХОЛОГИЯ

ЮМОР – КАК ФОРМА КОММУНИКАЦИИ И ОСМЫСЛЕНИЯ ЖИЗНИ

Кандидат психологических наук С. А. Рахманкулова

Рассматривается понимание юмора как формы осмысления бытия, признание его социального характера и креативной природы. В работе представлено эмпирическое исследование характеристик использования юмора и его взаимосвязь с социально-психологической адаптацией личности.

Ключевые слова
Социальная природа юмора, комизм, остроумие, функции юмора, юмор как форма осмысления жизни, гелатология.

Из нас любой, пока не умер он,
Себя слагает по частям:
Из интеллекта, секса, юмора,
И, отношения к властям.

Игорь Губерман

В условиях современных тенденций глобализации постиндустриального общества, утверждающего приоритеты ценностей толерантности, солидарности и творчества, юмор, как форма коммуникации и мировоззренческое явление, приобретает все большее значение.

Практически все крупные мыслители прошлого (Г. Гегель, Т. Готье, М. Бахтин, А. Бергсон, И. Кант, А. Кёстлер, Д, Морреал, Г. Спенсер, А. Шопенгауэр, Дж. Эддисони др.) в той или иной степени, посвятили расшифровке смеха часы размышлений, но загадка так и осталась загадкой, за тысячелетия ученым удалось лишь приблизиться к разгадке, решение которой ускользало. Так, например, Платон (427-347 до н.э.), считал, что в основе юмора лежит злоба и зависть, насмешка над несчастьями других людей. Платон достаточно неодобрительно высказывался о юморе, и отмечал, что смех может иметь серьёзные последствия, в том числе для жизни целого государства. В отличие от Платона, Аристотель (384-322 до н.э.), допускал, что в умеренных количествах юмор может быть полезным [2]. Социальную значимость юмора отмечал ученый и врач XVII века Сиденгем, заметивший, что «прибытие паяца в город значит для здоровья жителей гораздо больше, чем десяток мулов, нагруженных лекарствами» [12].

Область юмора сложна для исследований и вызывает множество споров, поскольку эмпирическое поле фактов, отно-

сящихся к данной проблеме, очень широко. Для понимания проблемы юмора одних определений явно не достаточно.

Согласно З. Фрейду, юмор является одним из трех видов смешного, вместе с ним в данную категорию входят комизм и остроумие. Фрейд разделял смешное на данные виды, исходя из принципа экономии психической энергии: остроумие - экономия психической энергии за счет того, что острота уменьшает необходимость тормозить свои побуждения и импульсы, юмор – за счет экономии чувств, комизм – экономии мышления [15].

По оценке Л. С. Выготского, эмоции – одна из самых мощных природных сил человека, он указал на связь между аффектом и интеллектом, отмечая, что «всякой ступени в развитии мышления соответствует своя ступень в развитии аффекта» [1].

Основоположник учения о стрессе Ганс Селье отмечал, что стресс одинаково успешно снимается как адекватной физической нагрузкой, так и положительными эмоциями, поскольку в обоих случаях, в железах внутренней секреции вырабатываются вещества – антистрессоры [13].

Отечественный ученый А. Н. Лук писал, что чувство юмора – это стремление к отысканию нелепого и смешного, или, что это эмоциональная реакция, превращающая потенциально отрицательную эмоцию в ее противоположность, в источник положительной эмоции. А. Н. Лук рассматривал онтогенез чувства юмора в связи с развитием способности к рефлексии и эмпатии [10].

Причиной того, что вопросы исследования юмора, в академической психологии, не относятся к области приоритетных, является не только опасность соскальзывания научного анализа в публицистику, но и сложность проблемы понимания и оценивания чувства юмора. Юмор, как креативное явление, требует и креативного подхода к своему изучению, находясь на стыке противоположного, имея в основе элемент нарушения алгоритма; смешение стилей; сравнение по разным основаниям – юмор упорно ускользает от возможности его логического отображения.

Как предмет изучения, юмор в психологической науке, обозначился сравнительно недавно. Толчком для развития целого пласта исследований, направленных на поиск связей чувства юмора с личностными чертами, послужило создание в 90-е годы «шкал юмора». Положительные корреляции были установлены с такими чертами как экстраверсия, уверенность в себе, внутренний локус контроля, поленезависимость, стрессоустойчивость, оптимизм и др., отрицательные корреляции – с уровнем тревожности личности [6]. Количество определений чувства юмора, накопившихся к настоящему моменту, уже трудно оценить. Исследователи отмечают, что процесс понимания чувства юмора, очень кропотливое занятие, требующее креативного действия [11].

На сегодняшний день, интерес вызывают исследования, демонстрирующие адаптивную роль юмора (Дедов Н. П., Мартин Р. и др.). Получены данные о том, что чувство юмора снижает чувствительность к боли; помогает справляться с гневом и агрессией; способствует преодолению тревоги и стресса, помогает адаптироваться в экстремальных условиях, повышает эффективность лечения при различных заболеваниях. Большой интерес вызывает терапевтическая функция юмора. В мае 2002 года в Штутгарте прошел международный конгресс «Целебный смех. Терапевтический юмор в действии», досконально изучив физиологию смеха и его полезные свойства, на Западе была создана социальная наука о смехе – гелатология. Как утверждают основатели этой науки, Мэтью Джервез и Дэвид Уилсон из Бирмингемского университета (Англия), история смеха восходит к временам возникновения человечества. Одним из модных направлений в зарубежной медицине является «смех по рецепту».

Как и другие виды смешного, юмор имеет свои приемы. В психологической

литературе приводиться много описаний разнообразных техник юмора, но самое универсальное и, пожалуй, наиболее полное, описание приводит А. Н. Лук: ложное противопоставление; ложное усиление; доведение до абсурда; остроумие нелепости; смешение стилей; намек; двойное истолкование; сравнение по разным основаниям; повторение; парадокс; метафора; ирония [10]. Юмор может быть оружием; воспитателем, стремящимся донести до воспринимающего субъекта «вечные истины»; своеобразным щитом, за которым можно скрыть свое отношение в случаях, когда это необходимо (анекдот, каламбур); средством установления контакта и передачи информации (шутка, юмореска, фельетон) [3].

Понимание юмора является функцией, как аффекта, так и интеллекта, и приобретается в течение всей жизни. Юмор связан с творчеством, интуицией, остроумием, нетривиальным решением учебных задач, владение техниками использования юмора позволяет сглаживать острые углы конфликтного взаимодействия [8]. Однако использование юмора требует соответствующей психологической готовности и практики, без которых оно не будет приносить удовлетворения и быть эффективным.

Существуют попытки выделения целостных типов личности, характеризующихся своеобразием чувства юмора. Так, например, Авнер Зив выделяет 4 таких типа: – эмоциональные экстраверты (агрессивный юмор; активные, агрессивные, импульсивные, холерические личности); стабильные экстраверты (легкий юмор; сангвиники, легкие в общении, заботливые люди); стабильные интроверты (интеллектуальный юмор; флегматичные, пассивные, осторожные и подозрительные); эмоциональные интроверты (не любят юмор; мрачные, пессимистичные, меланхоличные, тревожные) [6].

Ж. Керш и Н. Купер выделили три типа юмора: 1) социальный юмор, направленный на установление эмоционально теплых отношений; 2) «сальный», агрессивный юмор; 3) нарочитый юмор, ориентированный на демонстрацию собственного остроумия. Если первый тип юмора, как правило, имеет позитивный характер, с точки зрения адаптации личности в социуме, то два следующих фактора – негативный [6].

Выделяют четыре функции юмора: психофизиологическая функция; психотерапевтическая роль; психологическая защита; чувство юмора с личностными чертами.

Таким образом, можно предположить, что юмор является универсальным средством для адаптации человека к социуму и социума к отдельно взятому человеку или группе. Для более мягкого «преодоления» этого периода нужно только одно – обладать тем самым, нужным типом юмора. Как отмечает С. М. Кашапов, «эффективное использование юмора, требует соответствующей психологической готовности и практики» [8, с. 46].

Предпочтение людьми социального юмора положительно коррелирует с высоким уровнем у них позитивного индивидуализма и позитивного коллективизма: люди позитивно оценивают себя как автономную личность и получают позитивный опыт в межличностных отношениях.

Юмор помогает человеку выработать новую точку зрения для более эффективного разрешения проблемы [5]. Таким образом, можно утверждать, что юмор – это одна из форм осмысления жизни. Юмор – социальное явление, поэтому необходимым условием, для жизни и возникновения юмора, является наличие другого или группы людей. Юмор, в одиночестве, сразу теряет не только свою форму и смысл содержания, меняется его направленность, значимость и резонанс. Более того, юмор теряет свою исходную форму и, вместо смешного, он приобретает форму иронии, причем иронии с грустным основанием или сарказмом. Таким образом, можно утверждать, что юмор – это одна из форм осмысления жизни, вынесенная на понимание и оценивание социумом.

Цель данной статьи – выявление возможной взаимосвязи позитивного использования юмора, как одного способов мобилизации личностных ресурсов, в процессе социально-психологической адаптации, характеристики использования юмора, на примере военнослужащих.

Основываясь на понимании юмора как формы осмысления бытия, его социальном характере, признании креативной природы юмора, а так же использовании его как способа эффективного разрешения проблемы, в рамках исследования нами были выдвинуты предположения:

Юмор позитивного характера может быть положительно взаимосвязан с социально-психологической адаптацией личности;

– имея социальный характер, юмор используется в различных областях жизни человека, но область его использования неравнозначна;

– лица с более высоким социальным статусом и образовательным уровнем, чаще прибегают к использованию юмора;

– люди с разным уровнем проявления чувства юмора, при общем сходстве, имеют отличительные характеристики социально-психологической адаптации.

Эмпирическую базу работы составили результаты исследования рядового, и офицерского состава военнослужащих одной из воинских частей, расположенной на территории Самарской области. Выборка состоит из 2 подгрупп, каждая по 25 человек мужского пола: 1 подгруппа – офицерский состав части (от 22 до 45 лет), все испытуемые имеют высшее образование; 2 подгруппа – рядовой состав (от 18 до 27 лет), образование: средне-специальное, техническое, законченное/незаконченное высшее. В сборе эмпирического материала участвовала студентка кафедры Практической психологии Оренбургского филиала Института Бизнеса и Политики Т. А. Дьякова.

На первом этапе исследования – определение показателей социально-психологической адаптации военнослужащих (диагностика социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд) [14]. Было установлено, что, в данной выборке, преобладающее число характеристик социально-психологической адаптации («адаптивность», «принятие себя», «принятие других», «эмоциональный комфорт», «внутренний контроль», «доминирование», «ведомость») находится в пределах нормы. Это говорит о том, что респонденты быстро приспосабливаются к новым условиям деятельности, достаточно легко входят в новый коллектив и адекватно ориентируются в ситуации; быстро вырабатывают стратегию своего поведения. Они, как правило, не конфликтны, обладают высокой эмоциональной устойчивостью. При этом, следует уделить внимание таким показателям, как: принятие себя, непринятие других, внешний контроль.

По показателю «непринятие себя» 58% испытуемых получили результаты ниже нормы, что может свидетельствовать о возможности некритичного отношения к себе, некотором преобладании внешнего локус-контроля, не достаточно адекватном оценивании своего поведения, перекладывании ответственности на других.

Следующим показателем, в котором низкие значения превышают норму, «непринятие других», эта сфера тесно связана с предыдущими показателями. Можно предположить, что данные респонденты имеют как заниженную, так и завышенную самооценку, критичны по отношению к другим, с внешним локус-контролем. Возможно, эти испытуемые не редко испытывают эмоциональное напряжение, что может привести к повышенному уровню тревожности, агрессивности.

Преобладающие значения внешнего локус-контроля наблюдаются у 60% испытуемых. При этом, несмотря на то, что для большей части участников исследования характерны конформность и «ведомость», общие результаты методики позволяют говорить о достаточно «мягком» протекании процесса адаптации, без резких наруше-

ний и изменений для большинства военнослужащих (82%).

На следующем этапе исследования был использован «социометрический тест юмора» (адаптация А. Зив) [6]. Социометрический тест юмора проводится следующим образом: каждый испытуемый получает опросный лист со списком своих сослуживцев (офицеры – список руководящего состава; рядовые – список новобранцев), который разделен на четыре колонки: «Очень хорошее чувство юмора», «Хорошее чувство юмора», «Плохое чувство юмора», «Чувство юмора отсутствует». Каждый военнослужащий должен проставить в соответствующей колонке оценку чувству юмора своим сослуживцам. Анализ результатов заключается в подсчете выборов, полученных каждым из испытуемых.

Придерживаясь мнения о том, что, практически все люди обладают чувством юмора, но использовать и демонстрировать его удается далеко не всем (Т. И. Иванова), в исследовании мы будем иметь в виду не просто наличие чувства юмора как такового, а умение его использования - понимания - принятия.

На основании данных, полученных по «социометрическому тесту юмора» (адаптация А. Зив), установлено, что большая часть испытуемых, данной выборки (65%), по мнению сослуживцев, имеет хорошее чувство юмора, что может характеризовать их как открытых, жизнерадостных, общительных, коммуникабельных людей, реалистично воспринимающих все жизненные изменения, способных к рефлексии. Можно предположить, что эти люди легко и непосредственно устанавливают контакты, вливаются в любой коллектив, находят новых друзей, адаптируются к неожиданно изменившимся условиям среды.

Около 26% (11чел.) респондентов были отнесены к числу людей со слабо развитым чувством юмора, что может говорить об их замкнутости, недоверчивости. Возможно, что данные испытуемые являются людьми, склонными к интроверсии, нередко пассивными, проявляющими себя только в малой группе, к ним могут относиться респонденты как с заниженной, так и завышенной самооценкой. Не исключена возможность того, что относящиеся к этой категории, еще не проявили себя в данной общности.

К крайним уровням выраженности чувства юмора, таким как очень хорошее и очень низкое чувство юмора, относится незначительное количество респондентов, 2% и 5%, соответственно. Данных людей можно характеризовать как ярко выраженных представителей оптимистического/пессимистического плана, (очень общительных, жизнерадостных, рефлексивных и замкнутых, неуверенных в себе, часто проявляющих деструктивные эмоции, нередко, с заниженной самооценкой).

Анализ результатов социометрического теста юмора показал, что если военнослужащие офицерского состава, преимущественно оценивают чувство юмора своих коллег как хорошее или очень хорошее, то, военнослужащие рядового состава, склонны чаще оценивать уровень использования юмора своими сослуживцами как низкий и очень низкий. Что является частичным подтверждением положения гипотезы о том, что «лица с более высоким образовательным и социальным статусом, чаще прибегают к использованию юмора».

Следующим шагом в нашей работе было определение сфер жизни человека, где юмор используется наиболее часто, полученные данные свидетельствуют не только о приоритете использования юмора, но и о том насколько часто он используется респондентами в жизненных ситуациях. Опросник, составленный на основании работ: «Диагностирующая и регулирующая роль юмора в экстремальных условиях» А. В. Дмитриев; «Остроумие и креативность» Т. В. Иванова; «Социальная адаптация личности и проблемы ее комплексного изучения» А. А. Реан; «Остроумие и его отношение к бессознательному» З. Фрейд и др.

Вопросы опросника направлены на выявление отношения испытуемых к использованию юмора в жизненных ситуациях. Опросник состоит из суждений, характеризующих поведение человека в той или иной ситуации. Испытуемый должен проанализировать суждение и ответить, насколько часто он поступает именно так, а не иначе: всегда, почти всегда, редко, почти никогда, никогда.

Анализируя полученные результаты, можем сделать следующие выводы.

– В «отношении к другим» большинство испытуемых используют юмор:

всегда – 85%, можно предположить, что эти испытуемые в общении находчивы, оптимистичны, способны к активным действиям, оригинальны;

редко – 15% – для данных испытуемых могут быть характерны трудности в налаживании контактов с окружающими, чувство недоверия, волнения, не редко ощущение одиночества.

– В «общении» 73% испытуемых всегда используют юмор, вне зависимости от того, где они находятся: на работе, дома, у друзей и т. д. Это может говорить о том, что у них хорошо развито чувство такта. По всей вероятности, данные участники исследования «легки и интересны» в общении, творческие, интересные люди, способными к убеждению, возможно с хорошими организаторскими способностями;

в редких случаях прибегают к помощи юмора 27% – это может свидетельствовать о том, что, возможно, для этих испытуемых характерны в некоторой степени замкнутость, слабые организаторские способности и сложности с установлением контакта.

– Относятся «к себе с юмором» всегда 73% испытуемых, это может говорить об их умеренной самокритичности, бесконфликтности и понимании;

«редко» или «никогда» используют юмор в отношении себя 27% испытуемых, возможно данные испытуемые имеют некоторые проблемы с самопознанием, не самокритичны, не исключается и заниженная самооценка

– В использовании юмора как «защиты», обращаются около 50% участников нашего исследования, при этом около 50% не считают возможным переводить в шутку или юмор сложные ситуации, что может приводить к проявлению таких качеств как агрессивность, повышенная тревожность, подозрительность, возможно, некоторая пессимистичность в отношении «взгляда на мир».

– Использование юмора «на службе», наименее характерный способ применения юмора в общении, что может определяться как спецификой военной профессии, особенностями адаптации к военной службе и т. д.

Полученные результаты свидетельствуют о неравнозначности возможности использования юмора в различных ситуациях и стратегиях осмысления жизни, что является подтверждением предположения о том, что область его использования в различных областях жизни человека неравнозначна.

Испытуемые с разным уровнем проявления чувства юмора, при общем сходстве, имеют отличительные характеристики социально-психологической адаптации: для лиц с хорошим чувством характерны высокие показатели по «внутреннему контролю», а для лиц со слабо проявляемым чувством юмора – по «доминированию» и «ведомости». Чаще всего юмор используется в таких сферах как «отношения к другим» и «отношение к себе», значительно реже – в «отношение к службе».

В результате математической обработки (коэффициент ранговой корреляции rs Спирмена), положительная взаимосвязь между уровнем проявления юмора и уровнем социально-психологической адаптации не установлена, но мы считаем необходимым, отметить положительную взаимосвязь уровня проявления чувства юмора и такими парциальными характеристиками социально-психологической адаптации как

«принятие себя» и «принятие других», что частично подтверждает выдвинутое предположение – «люди с разным уровнем проявления чувства юмора, при общем сходстве, имеют отличительные характеристики социально-психологической адаптации». То есть можно сказать что юмор, как способность, помогает человеку научаться жизни, «открывая дверь изнутри».

Успешно гармонируя с раскованностью мышления, как одного из проявлений социальной креативности, юмор позволяет личности адекватно приспосабливаться к изменившимся условиям, комфортно чувствовать себя, принимая все изменения как должное, без видимых нарушений. Однако, эффективное использование юмора, требует соответствующей психологической готовности и практики [8]. Являясь механизмом адаптации человека к среде обитания, юмор является показателем душевного и физического здоровья. Юмор, как форма осмысления жизни, вынесенная на понимание и оценивание социумом, может выполнять роль рычага регуляции отношений, снимать эмоциональное напряжение, что позволяет осуществить выход из непривычной ситуации, предоставляя, тем самым, возможность ее разрешения.

Несмотря на то, что феномен юмора достаточно сложен в определении и изучении, мы считаем, что изучение юмора как «формы осмысления жизни», «рычага регуляции отношений», «формы личностного ресурса» – достаточно перспективное и ресурсное направление в социальной психологии прикладного и теоретического направления, явно требующее большего внимания.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Выготский, Л. С. Собр. соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 5.
2. Глинка, К. Теория юмора. Южанин И. Стихи, пародии, эпиграммы. – М.: Хоружевский, 2007.
3. Егидес, А. П. Лабиринты общения или как научиться ладить с людьми. – М.: АСТ-Пресс книга, 2002. – С. 98-105, 54-66.
4. Зив Авнер. Юмор и одаренность (перевод Ирины Динерштейн) // Одаренный ребенок. – 2002. – №3.
5. Иванова, Т. В. Остроумие и креативность // Вопр. психологии. – 2002. – №1. – С. 76-87.
6. Иванова, Е.М., Ениколопов, С. Н. Психологические исследования чувства юмора // Вопросы психологии. – 2006. – №2. – С. 23-34
7. Карасев, Л. В. Философия юмора. – СПБ.: Питер, 1987. – 351 с.
8. Кашапов М. М. Теория и практика решения конфликтных ситуаций. Учебное пособие / Под научн. ред. проф. А. В. Карпова. – М.-Ярославль: Ремдер, 2003. – 183 с.
9. Козинцев, А. Г. Ирония, юмор, язык: Эволюционная гипотеза // Первая Российская конференция по когнитивной науке. – Казань, 2004. – С. 120-122.
10. Лук, А. Н. О чувстве юмора и остроумии. – М.: Наука, 1968.
11. Мусийчук, М. В. О сходстве приемов остроумия и механизмов построения парадоксальных задач //Вопросы психологии. – 2003. – №6. – С. 99-106.
12. Осипов, Д. В. Восточные истории, притчи, метафоры и юмор как метод психологической и эмоциональной поддержки в практике психологического консультирования // Журнал практического психолога. – 2006. – № 1. – С. 124-130.
13. Реан, А. А. Психология изучения личности: Учеб. пособие. – СПб.: Издательство Михайлова В. А., 1999. – 288 с.
14. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Фетискин, Н. П., Козлов, В. В., Мануйлов, Г. М. – М.: Изд-во Ин-та Психотерапии. 2005. – 367 с.
15. Фрейд, 3. Остроумие и его отношение к бессознательному. – М., 1997. – 369 с.

УДК 378+37.035.6
ББК 74.58

педагогика

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ УЧИЛИЩ В МЕЖВОЕННЫЙ ПЕРИОД (1922-1941 гг.)

С. М. Безрядина

Основная направленность научного исследования связана со сложностью решения вопросов патриотического воспитания в вооруженных силах в целом и в авиации в частности при смене государственного строя. В статье проанализирован исторических опыт решения этой проблемы в межвоенныcй период.

Ключевые слова
Патриотизм, учебно-воспитательный процесс в военных училищах, воспитание на боевом опыте, воспитание летчиков

В условиях сложившихся социальных и межнациональных отношений, не прекращающихся проявлений экстремизма и терроризма, особую актуальность приобретает проблема гражданского и героико-патриотического воспитания будущих офицеров. Назрела серьезная потребность в обобщении и сохранении передового опыта военно-патриотического воспитания курсантов, в создании таких педагогических концепций и технологий, которые могли бы обеспечить формирование патриотизма в военной образовательной среде.

«Те, кто отдает себе отчет в сложности сложившейся обстановки, кто помнит уроки войны, тот понимает, что сегодня рано заниматься разоружением, списывать в запас опыт боевой подготовки. В военном деле, как ни в каком другом, нужна величайшая осмотрительность, благоразумие и сдержанность. Вопросы военного дела должны решать специалисты, а не дилетанты, сообразуясь с реалиями жизни и теми уроками, которые преподнесла история»[1].

Подлинные человеческие ценности не девальвируются. Одними из основных признаков человека как гражданина своей страны во все времена были, есть и будут нравственность и патриотизм. Поэтому после 1917 г. перед Советской Республикой встала проблема защиты социалистического Отечества.

Созданная первоначально Красная гвардия, в силу малочисленности, не была в состоянии обеспечить обороноспособность всей страны. Нужна была мощная сила, способная сдержать натиск многочисленных врагов молодой республики, а для этого была необходима идеология, которая сплотила бы и воодушевила защитников молодого государства на борьбу с внешними и внутренними врагами.

Такой идеологией стало учение марксизма-ленинизма.

«Подготовкой духа» бойцов Красной Армии в период гражданской войны, интервенции и впоследствии занимались все командиры. «Она велась двумя путями: теоретическим и практическим. Теоретическая часть заключалась в чтении лекций, книг и др. материалов. Практическая часть подготовки состояла из выступлений командного состава по различным вопросам (социально-экономическим, идеологическим и т. д.)»[2].

«Создание и подготовку Красной Армии ... мы осуществлять можем трояко: во-первых, казарменным порядком (сюда же я отношу и лагерный); во-вторых, порядком гарнизонной службы и, в-третьих, порядком действительно боевого воспитания (действия против бандитов). В условиях нашей бедноты и разрухи наиболее желательным является способ казарменной подготовки. Но и в казарме тот начальник, который не является духовным воспитателем бойцов, никогда не будет для них в бою достаточным авторитетом»[3].

С приходом в Россию советской власти государство во многом взяло на себя функции воспитания граждан. Большое значение стали играть средства массовой информации (СМИ – кино, газеты, журналы), Россия перестала быть безграмотной страной. Началась подлинно научная разработка педагогических и военно-педагогических основ патриотического воспитания в процессе обучения.

«Задача воспитания патриотизма была нелегкой, так как этому не благоприятствовала постоянная тяжелая работа Красной Армии против бандитов, так как брат шел на брата, отец – на сына, русский убивал русского на русской земле. Категории «Родина», «Отчизна», «Долг» понимались классовыми врагами по-разному»[4]. «Конечно, боевой революционный дух, самосознание, любовь к Советской России, преданность коммунистической партии явились решающими факторами в гражданской войне»[5], что в конечном итоге привело к победе Красной Армии. По словам Ллойд Джорджа: «Каким-то путем большевики ухитрились удержать влияние на массы русского народа, … они сумели создать крупную, хорошо дисциплинированную армию, которая готова принести любые жертвы за свой идеал»[6].

Теоретические основы военно-патриотического воспитания в Советской России были выработаны ещё в годы Гражданской войны и первые послевоенные годы. Они вытекали из существующей тогда международной обстановки, борьбы против внутренней и внешней контрреволюции, военной стратегии государства, военного строительства и базировались на четких классовых позициях, приверженности идее мировой революции. В годы довоенных пятилеток в базовые основы воспитания были внесены незначительные изменения, усилена их идеологическая направленность.

Ведущую роль в этом направлении сыграл В. И. Ленин и его соратники. С идеей патриотизма В. И. Ленин связывал многое: создание и укрепление Красной Армии, построение социализма путем развития новых социально-экономических отношений в стране, создание нового общества. Он неоднократно указывал на важность овладения искусством воспитания и обучения советского народа, учил «…подходить особенно терпеливо и осторожно, чтобы уметь понять особенности, своеобразные черты психологии каждого слоя, профессии и т. п.»[7]. Под его руководством были осуществлен ряд мер, направленных на обеспечение армии и флота командными кадрами, введен институт военных комиссаров и др.[8]

Был взят курс на создание новой общественно-экономической формации, превратившей высшую школу в проводника идей общечеловеческого содержания, в орудие перестройки общества на гуманистических началах. Были разработаны

важнейшие методологические вопросы воспитания и обучения молодёжи. Специалисты, оканчивающие вуз, должны быть не только профессионально подготовленными людьми, но и высококультурными, с развитым мировоззрением гражданами. Выдающиеся военачальники того времени подчеркивали важность воспитания в области подготовки военных кадров. М. И. Фрунзе и М. Н.Тухачевский, как и многие другие, поддерживали положение о том, что для воспитания красных командиров необходимо использовать весь комплекс учебных дисциплин в ходе их изучения[9]. В целом к началу 1922 года в стране насчитывалось 224 военно-учебных заведения[10].

В связи с развертыванием сети военно-учебных заведений Главное управление военно-учебных заведений 16 марта 1918 года было подчинено Главному комиссару всех военно-учебных заведений. При этом особое внимание в подготовке будущих краскомов уделялось политическому воспитанию. К этой работе привлекались лучшие силы партии, в списке лекторов первых пехотных курсов значились фамилии Я. М. Свердлова, М. Н. Покровского и других видных партийных деятелей.

В мае 1918 года было положено начало централизации партийно-политической и культурно-просветительной работы на курсах. 2 мая этого же года в составе Военно-учебного управления было образовано политическое отделение[11]. Учреждалась должность комиссара курсов и его помощника. В этом же месяце была утверждена примерная программа по политграмоте для курсов. 18 июля 1918 года в Петрограде была создана специальная конференция коммунистов военно-учебных заведений, согласно решению которой в военно-учебных заведениях создавались бюро партийных коллективов (ячеек) курсов, возглавлявших непосредственную политико-просветительскую работу. Это были «опора и помощник для комиссара, пример дисциплинированности для курсантов, агитатор и пропагандист для всех, комиссия по борьбе с контрреволюцией и саботажем для преподавателей»[12].

Принципы военно-патриотического воспитания были тесно связаны с принципами партийной работы, коммунистического воспитания, обучения личного состава армии и флота. Воспитательная работа в армии и на флоте направлялась, прежде всего, на формирование у воинов патриотического сознания, любви к своему народу, социалистическому Отечеству, верности присяге, воинскому долгу. Патриотизм характеризовался политической направленностью, связью с идеей национальной государственности.

В связи с этим к 1922 году все военно-учебные заведения делились на три ступени:

– во-первых, школы 1-й ступени, задачами которых заключались в том, чтобы дать обучаемым:

а) общую теоретическую военную подготовку;

б) основательное знакомство со своим родом войск и службы;

в) полную практическую подготовку для занятий ими первой командной должности (взводного командира), а также практическое знакомство со следующей в порядке постепенности командной должностью.

– во-вторых, школы 2-ой ступени[13] с задачами:

а) усовершенствования во всех областях военных знаний, необходимого для самостоятельного руководства техническим соединением из трех родов оружия;

б) практического умения руководить их действиями;

в) усовершенствования в специальности своего рода войск или службы с целью наилучшего использования их свойств и наиболее совершенной их подготовки.

– в-третьих, школы 3-ей ступени. Их задача заключалась в том, чтобы:

а) дать высшую военную подготовку

для руководства войсковыми массами на театре военных действий и на поле сражения;

б) дать высшую специализацию в технических знаниях специальных родов войск и служб;

в) вести научную разработку военных и военно-технических вопросов и подготовлять кадр ученых всех специальностей[14].

Нормальная военная школа предъявляла минимум требований в области общеобразовательной подготовки. Этим самым школа брала на себя заботу и об общем образовании воспитанников. Кроме того, на плечи военной школы ложилась сложная задача политического воспитания курсантов. Перед школой, таким образом, стояли три общие сложные задачи:

1) вооружить курсанта общими знаниями и расширить его кругозор;

2) подготовить в военно-техническом отношении;

3) развить политически[15].

Наряду с этими школами, необходимо упомянуть и о командных курсах, которые просуществовали до конца 1924 года. Затем те из них, которые имели большой опыт в подготовке краскомов, были реорганизованы в нормальные школы, а другие стали полковыми школами.

Очередной съезд начальников и комиссаров военно-учебных заведений состоялся 30 августа – 4 сентября 1922 г.[16] Съезд принял резолюцию, в которой одними из главных задач, стоящих перед военной школой являлись:

1. Дать командиру ясное понимание классовых задач Красной Армии...

2. Развить в командире способности бойца-агитатора и организатора, умеющего вести политработу, как в своих частях, так и в войсках и среди населения противника.

3. Развить, опираясь на высокие задачи, преследуемые Красной Армией, чувство чести, готовность к самопожертвованию и решимость довести дело до конца во что бы то ни стало, укрепить в командире сознание, что бой требует от Красной Армии и, прежде всего, от ее командиров высокого напряжения ума и воли для достижения победы.

4. Укрепить всем укладом жизни ВУЗ, как образцовых строевых частей, твердую и сознательную дисциплинированность и умение дисциплинировать массы.

5. Готовить стойких и твердых командиров, способных самостоятельно оценивать обстановку, принять и провести решение и умеющих работать точно и аккуратно.

6. Развить инициативу и самодеятельность красных командиров, опираясь на то, что эти качества красного бойца в гражданской войне с противником, обладавшим превосходной техникой и организаций, дали победу[17].

На всех этапах построения социалистического общества идея патриотизма для народных масс имела большое значение, осуществлялось и строилась в полном соответствии с идеологией и политикой коммунистической партии, на основе идей марксизма-ленинизма. Основополагающим принципом военно-патриотического воспитания являлась коммунистическая партийность, главными целями которой являлось воплощение в жизнь ленинских идей о защите социалистического Отечества, выполнение требований партии по подготовке всего народа к обороне страны.

С целью создания кузницы научно-педагогических кадров для военно-учебных заведений в 1924 году был образован институт адъюнктов при военных академиях[18]. Выявлено, что советская наука располагает немалым количеством исследований по проблемам подготовки командных кадров в межвоенный период[19].

Профессионально подготовленные, грамотные офицеры частей и подразделений при организации и проведении патриотического воспитания личного состава должны были уметь быстро анализировать меняющуюся обстановку в стране

и мире, в районе дислокации подразделения, расстановку политических сил, регионе и стране. Все это позволяло успешно следить за складывающейся общественно-политической обстановкой, делать правильные выводы и прогнозировать тенденции её развития. «Главное, чего нужно добиться – это то, чтобы командиры сознательно должны стать зрелыми настолько, чтобы политическая подготовка была их обыденным делом. Только по достижении таких результатов можно быть уверенным, что командный состав сумеет дать красноармейцам всю ту волевую мощь, смелость, дисциплину и энергию, которая требуется для победы в бою»[20].

Во всех частях применялись «ударные пропагандистские методы»[21], направленные на подъем духа в период мобилизации армии, подготовки и ведения операций. В воспитании чувства патриотизма в Красной армии активно использовался принцип воспитания на героических традициях прошлого. В психологии активно используется определение традиций, данное К. К. Платоновым: «Традиции – массовидное явление общественной психологии, представляющее собой способ хранения и передачи социального опыта, воспроизводства устойчивых общественных отношений, поддерживаемое силой общественного мнения, массовых привычек и убеждений, обычаев»[22]. Источником таких традиций является, как правило, важное событие, ставшее постоянно действующим стимулом, оказывающим морально-психологическое воздействие на поведение людей на протяжении многих последующих поколений. Память о подобном событии часто выходит за пределы простого знания и превращается в легенду, в которой акценты в описании и оценке деталей могут заметно смещаться. Одновременно этот компонент традиции, подобно другим, приобретает социально-психологическую окраску, поскольку соответствующая информация становится достоянием значительной части людей, включается в процесс общения поколений, используется в качестве критерия для оценки и сравнения текущих поступков, а также для аргументации требуемого поведения.

Для возникновения героических традиций необходимо, чтобы память о подвиге (поступке) предшественников подкреплялась комплексом естественных эмоциональных реакций, являющихся следствием впечатляющей силы самого подвига (поступка) и нравственно-патриотической ориентации молодого поколения. Этот эмоциональный комплекс обусловливает периодические групповые воспоминания и повторные переживания подвига (поступка), что в свою очередь, формирует своеобразный ритуал памяти, демонстрирующий уважение к свершениям прошлых времен. Все это – знания героических традиций, неравнодушие к ним, ритуал группового воспоминания – играет роль мотивационного фактора в жизни и деятельности людей.

Таким образом, подвиги, поступки высокого нравственного звучания, которые производят эмоциональное впечатление, приобретают тенденцию при некоторых условиях направлять людей на повторение подобных действий (подражание), а также способствуют облагораживанию поведения в целом, в том числе и в делах, не связанных непосредственно с содержанием подвига (неспецифический эффект примера).

Героические традиции как способ передачи опыта борьбы за безопасность Родины от поколения к поколению пронизывают все сферы общественной жизни: материальное производство, социальную, политическую и военную сферы, науку, художественное творчество, быт и т. д. Обладая относительной самостоятельностью, они связаны с другими традициями и характеризуются существенными признаками: массовостью; прочностью

(устойчивостью); преемственностью (повторяемостью); эмоциональностью.

Воспитание человека новой России, в том числе и воспитание на традициях, нельзя было рассматривать в отрыве от истории России, и в особенности военной истории. Именно эта история – это история великого народа-героя, народа-воина, умеющего в самых тяжелых условиях найти в себе силы, чтобы выстоять и победить врага, каким бы сильным он ни был. История России уникальна, она наполнена не только драматическими, но и яркими героическими страницами и очень богата патриотическими традициями. В курсантах военных, в том числе и авиационных училищ, командиры воспитывали чувство гордости за героическое прошлое своей страны на примерах подвигов Александра Невского, М. Кутузова, В. Суворова, героев-участников недавней Гражданской войны.

В 1920-е годы созданы два добровольных общества: ОДВФ (общество друзей воздушного флота) и Доброхим (общество друзей химической обороны и химической промышленности). Задача ОДВФ – создать отечественный воздушный флот, дать знания об авиации широким массам населения. К этому времени стало ясно, что стране нужна единая массовая, добровольная, военно-патриотическая организация. В январе 1927 года два больших оборонных общества Авиахим и ОСО слились в мощный союз Осоавиахим (Союз обществ друзей обороны и авиационно-химического строительства СССР). Главной задачей общества было воспитание трудящихся, молодежи в духе социализма, готовности встать в ряды Красной Армии и с оружием в руках защищать нашу страну. Осоавиахим осуществлял широкую политическую и военно-техническую подготовку допризывной и призывной молодежи, проводил военно-техническое обучение запасников, готовил авиационные кадры, развивал военно-прикладные виды спорта. Его школу прошли многие сотни тысяч летчиков.

В Боевом уставе бомбардировочной авиации 1940 г. отмечалось, что управление авиацией заключается в поддержании ее частей и соединений в постоянной боевой готовности, в сохранении высокого политико-морального состояния личного состава, в своевременной постановке боевых задач и непрерывном руководстве боевыми действиями, в организации тесного взаимодействия с сухопутными войсками, в тщательном контроле за выполнением всех отданных приказов и распоряжений, в осуществлении всех видов обеспечения, в постоянной информации подчиненных, вышестоящих органов и соседей о всех данных обстановки[23].

В предвоенные 1930-е годы международная обстановка резко обострилась. Фашистский мятеж в Испании, нападение Японской военщины на Китай и Монголию, участились нарушения границ нашей страны. В связи с этим в школе проводилась большая работа по воспитанию у курсантов высоких морально-боевых качеств, беспредельной преданности и любви к Родине, готовности к защите ее рубежей, высокой бдительности и дисциплинированности, ненависти к агрессорам. Одновременно ускорилось и усилилось качество летной и тактической подготовки обучаемых.

Задачам патриотического воспитания уделялось повседневное внимание. А. С. Бубнов, С. И. Гусев, С. М. Киров, М. В. Фрунзе, М. Н. Тухачевский и другие развивали положение о том, что Красная Армия сильна своей сознательностью, тем, что каждый наш воин знал, чему и во имя чего он служит. Мощь Красной Армии основывалась на беззаветной преданности личного состава Советской России, на жгучей ненависти к врагам социализма[24].

Создание и развитие авиации невозможно без наличия мощной индустриальной и научно-исследовательской базы, которая, несомненно, концентрирует в себе все самые последние достижения

научно-технической революции. Поэтому на примере наличия современной авиации у какого-либо государства можно сделать вывод не только о военных, но также и об экономических достижениях.

Все сказанное выше относилось и к развитию советской авиации накануне и в начале Второй мировой войны. Именно к этому времени она стала одной из сильнейших в мире. В условиях резко обострившейся международной обстановки военно-политическое руководство СССР прекрасно понимало роль авиации в грядущей войне и прилагало все усилия для ускоренного развития военно-воздушной мощи страны. Кроме того, вопросы развития авиации в изучаемый период неразрывно связаны с темой общей подготовки Советского Союза к вооруженной борьбе с Германией.

Советская авиация накануне Великой Отечественной войны являлась одним из важнейших средств вооруженной борьбы государства. Она активно использовалась в решении ряда внешнеполитических задач, стоявших перед Советским Союзом накануне и в начале Второй мировой войны[25].

В. В. Каневский и П. И. Шебардин утверждают, что высшей патриотической ценностью, за которую русские люди всегда были готовы проливать свою кровь на бесчисленных полях брани, издревле считалось Отечество. Авторы считают, что любовь к Родине – универсальный нравственно-патриотический идеал[26]. Он лежит в основании и венчает всякую национальную военную систему, в противном случае она не имеет никакой ценности. Нравственность и патриотизм они рассматривают в тесной взаимосвязи в процессе повседневной военно-служебной деятельности курсантов, в состоянии их морального духа. По их мнению, к фундаментальным патриотическим образованиям относятся: патриотические идеалы и принципы, убеждения и нормы, определяющие отношение человека к государству, обществу, войне.

В то же время патриотичность личности, по мнению О. Р. Шефер, включает в себя:

– наличие развитого глубокого сознания любви к своей Родине;

– осознаваемость личностью происходящих перемен в обществе и ее причастность к ним;

– приоритет общественно-государственных интересов над личными;

– лояльность к основам государственного и общественного строя, к существующей политической системе;

– преемственность, сохранение и развитие лучших традиций в обществе;

– самоотверженность, способность к преодолению трудностей и лишений на благо общества, отечества и т. д.

Социально-экономические преобразования в общественной жизни России за последнее десятилетие оказали огромное влияние на формирование новых потребностей общества, которые направлены на развитие личности, ее качеств, соответствующих требованиям общества. Существенное внимание в формировании таких качеств уделяется патриотическому воспитанию будущих офицеров, в этой связи большое значение приобретает изучение опыта военно-патриотического воспитания предыдущих поколений военнослужащих, с тем чтобы сделать правильные выводы и перенять все то лучшее, что было достигнуто в этом направлении.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Каменев А. И. . История подготовки офицерских кадров в СССР (1917-1984 гг.). – Новосибирск: НВВПУ, 1991. – С. 3.

[2] Уткин В. В. Военно-патриотическое воспитание в системе подготовки будущих офицеров в высших военно-учебных заведениях: На опыте частей и подразделений при вы-

полнении служебно-боевых задач: Дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2000. – 216 с.

[3] Тухачевский М. Н. Избранные произведения: в 2-х томах. – М.: Воениздат, 1964. – Т. 1. – С. 97.

[4] Уткин В. В. Военно-патриотическое воспитание в системе подготовки будущих офицеров в высших военно-учебных заведениях: Дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2000.

[5] Тухачевский М. Н. Избранные произведения: в 2-х томах. – М.: Воениздат, 1964. – Т. 2. – С. 27.

[6] См.: Там же. – С. 32.

[7] Ленин В. И. Полное собрание сочинений. – Т. 41. – С. 192.

[8] Советские Вооруженные Силы. История строительства. – М.: Воениздат, 1978. – С. 11-23.

[9] Фрунзе М. В. Избранные произведения. – М.: Воениздат, 1984.

[10] Каменев А. И. История подготовки офицерских кадров в СССР (1917-1984 гг.). – Новосибирск: НВВПУ, 1991. – С. 14.

[11] Мурахвер Н. Подготовка командных кадров Красной Армии в годы гражданской войны // Военно-исторический журнал. – 1940. – № 6. – С. 76.

[12] См.: Там же. – С. 77.

[13] Школы 2-ой ступени были разбиты на две категории: школы усовершенствования в специальности своего рода войск и школы усовершенствования во всех областях военного знания.

[14] Петровский Д. А. Военная школа в годы революции (1917-1924 гг.). – М.: Высший военный редакционный совет, 1924. – С. 171-172.

[15] Каменев А. И. История подготовки офицерских кадров в СССР (1917-1984 гг.). – Новосибирск: НВВПУ, 1991. – С. 26.

[16] Съезд начальников и комиссаров В.У. З. (30 августа – 4 сентября 1922 г.). – М.: Высший военный редакционный совет, 1922.

[17] Петровский Д. Итоги военно-учебного съезда // Военная мысль и революция. – 1922. – Кн. 5. – С. 101.

[18] Иовлев А. М. Деятельность КПСС по подготовке военных кадров. – М.: Воениздат, 1976. – С. 103.

[19] Громаков А. Деятельность Коммунистической партии по укреплению Красной Армии в 1921-1923 гг. // Военно-исторический журнал. – 1973. – № 2. – С. 84-88.

[20] Тухачевский М. Н. Избранные произведения: в 2-х томах. – М: Воениздат, 1964. – Т. 1. – С. 101.

[21] См.: Там же. – С. 105.

[22] Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий. – М.,1984. – С. 151.

[23] http://militera.lib.ru/science/timohovich/01.html

[24] Война и армия / Под ред. Д. А. Волкогонова, А. С. Миловидова, С. А. Тюшкевича. – М.: Воениздат, 1977. – С. 28.

[25] Бои в Финляндии. Воспоминания участников. Ч. 1-2. – М.,1941; Сталинские соколы в боях с белофиннами. – М., 1941; Кадишев А. Б. История советского военного искусства. – М., 1949.

[26] Каневский Б., Шебардин П. Чем заполнить духовный вакуум? //Армия. – 1993. – № 3. – С. 12-20.

[27] Шефер О. Р. Моделирование и диагностирование воспитательной работы учителя физики: Теория и практика: Монография. – Челябинск: ИИ-УМЦ «Образование», 2004.

УЧРЕЖДЕНИЕ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ, г. МОСКВА

УДК 159.947.23
ББК 88.5
Социальная психология

ПСИХОЛОГИЯ

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ВРАЧЕЙ

А. А. Белоус

В представленной статье решается задача краткого обзора проблемы профессиональной ответственности врачей с позиций социально-психологического подхода, а так же обоснования актуальности данной проблематики для эмпирического исследования.

Ключевые слова
Социальные представления, теория социальных представлений, врачебная ответственность

Вопросы здоровья – одни из первостепенных вопросов в жизни человека и общества. Состояние сферы здравоохранения в государстве неизменно является показателем его благополучия. В этой связи, не удивительно, что объектом пристального внимания и интереса со стороны власти, средств массовой информации, общественности становятся врачи и их профессиональная деятельность как ключевые звенья системы здравоохранения.

Программы реформации и модернизации системы здравоохранения, необходимость которых так часто подчёркивается правительством, представителями научных сфер, простыми гражданами, СМИ, – для успешной своей реализации нуждаются не только в хорошо продуманных экономических, политических, юридических основах. Немаловажно глубокое понимание социально-психологического контекста, на который будут накладываться производимые изменения.

Категория ответственности – это сложная категория, которая лежит на пересечении философии, этики и права. Она отражает особое отношение личности или социальной группы к обществу и характеризует это отношение с точки зрения реализации ими предъявленных к ним общественных, в частности нравственных, требований [3; 10; 11].

Ответственность врача – частный случай, конкретизация указанной выше категории применительно к целям и задачам медицинской профессии. Ответственность врача служит мерой того, насколько глубоко требования, предъявляемые врачу обществом и здравоохранением как социальным институтом, осознаны и становятся его ценностной ориентацией в деятельности и поведении. Ответственность врача следует понимать как условие и способ реализации объективных требований общечеловеческой и профессиональной морали, её норм и ценностей.

В основе ответственности лежит

объективно существующая взаимосвязь личности, общества, социальных групп [9;11]. Являясь членом профессионального сообщества, медик способствует воплощению в жизнь задач этого сообщества. Подобный взгляд на ответственность, относительно того, какое место человек занимает в системе социальных отношений, характеризует ответственность как нечто данное субъекту извне [6]. Но инстанция может быть не только внешней по отношению к человеку, но и внутренней. Такой внутренней силой может являться мораль, нравственные основы личности.

Профессия врача является такой формой социальной деятельности, где максимально тесно переплетены нравственная и правовая стороны ответственности. Отличие моральной ответственности от правовой в том, что в первом случае в виде внешней санкции выступает общественное мнение, а в качестве внутренней санкции – совесть. Совесть рассматривается как своеобразный внутренний судья; это осознание и переживание ответственности, которые вызываются оценкой качества и полноты исполнения человеком своих профессиональных и социальных обязанностей. Без сознания ответственности невозможны высоконравственный облик врача, способность быть на высоте тех задач, которые выдвигают общество, история, социальный прогресс [5].

Проблема ответственности в мировой философии тесно связана с вопросами этики, долга, морали и права. Проблему ответственности развивали М. М. Бахтин, Г. Йонас, И. Кант, Б. Ф. Ломов, Э. Ю. Соловьев и др. При этом проблема ответственности в той или иной степени или форме присутствует в каждом социальном учении. Так, говоря об обществе и его развитии, практически невозможно обойти проблему ответственности в силу того места, которое феномен ответственности занимает в жизни, как индивида, так и любой социальной группы или общества в целом.

Число написанных российскими и зарубежными психологами и социологами работ, посвящённых проблеме профессиональной ответственности врача, сравнительно невелико. Большинство работ по проблеме профессиональной ответственности принадлежит юристам или медикам. При этом в основной массе подобных работ внимание уделяется преимущественно либо правовым аспектам деятельности, либо констатации этических догматов деятельности врача. В подобном ключе выполнены работы А. А. Грандо, В. А. Глушкова, И. В. Давыдовского, А. А. Мохова, В. П. Новосёлова, И. Ф. Огаркова, И. Харди и др.

Как мы видим, представления о врачебной деятельности, вопросы профессиональной ответственности с позиции теории и философии медицины, этики, юриспруденции в литературе представлены широко. Однако в реальной жизни человек опирается отнюдь не на книжные схемы и графики, утверждённые научным сообществом, но на собственные представления о положении дел. Человек, группа создаёт собственные «когнитивные системы», обладающие собственной логикой и языком. В них не просто представлены мысли, знания, образы или установки, но отражена теория или отрасль знания в особом их понимании. Это и есть социальные представления в социально-психологическом смысле.

Под социальными представлениями мы будем понимать форму знания, социально вырабатываемого и разделяемого. Это форма «наивного», «натурального», знания, противоположного знанию научному. Социальные представления базируются на опыте, знаниях, способах мышления, передаваемых посредством различных форм социальной коммуникации [7]. Классическое определение социального представления дано самим автором этого термина, – С. Московиси (S. Moscovici). Под социальными представлениями он понимает некоторую сеть по-

нятий, утверждений и объяснений, рождающихся в повседневной жизни в ходе межличностной коммуникации [12]. Это – когнитивные системы, обладающие собственной логикой и языком, в которых не просто представлены мысли, образ или установка в отношении некоторого объекта, но отражена теория или отрасли знания в особом их понимании – как способ идентификации и организации реальности. Социальный характер подобных когнитивных систем, упорядочивающих образ мира, обусловлен не столько тем, что в них представлена именно социальная реальность, сколько тем, что эти системы, представления, общезначимы для многих индивидов, что с их помощью конструируется реальность их социальных групп, которая, в свою очередь, детерминирует поведение [1; 4; 14].

Исторические корни проблематики социальных представлений ведут к работам Э. Дюркгейма. Теория как таковая разработана С. Московиси. В современной психологической науке теория социальных представлений получила своё преимущественное развитие в трёх направлениях: подход В. Дуаза, подход Д. Жоделе, структурный подход Ж.-К. Абрика [2]. В современной отечественной психологии разработка вопросов теории социальных представлений отражена в работах Г. М. Андреевой, И. Б. Бовиной, А. И. Донцова, Т. Н. Емельяновой, Е. В. Улыбиной, Е. В. Якимовой и др.

В современной науке теория социальных представлений получила свое преимущественное развитие в нескольких направлениях, одним из которых является подход, предложенный Д. Жоделе. Он предполагает, что представления циркулируют в дискурсе, находя своё выражение в языке, в поведении, материальных и пространственных формах. Представления подлежат анализу и как результат и как процесс ментальной активности [4; 8; 13]. Данным положением аргументируется выбор методического аппарата проведённого нами эмпирического исследования, в котором производился анализ СМИ (СМК), применялся метод незавершённых предложений, использовался семантический дифференциал. Изучение социальных представлений предполагает работу с языком, с семантическими пространствами.

Деятельность врача всегда направлена на человека, пациента. Это всегда диадическое, субъект-субъектное взаимодействие, а, следовательно, на предмет деятельности врача, его ответственности, всегда будет как минимум два взгляда, два отношения, два представления – самого врача и пациента. Таким образом, в центре нашего внимания оказываются две группы испытуемых: врачи и пациенты. Именно из представителей этих двух групп состояла выборка проведённого нами исследования, цель которого заключалась в следующем: выявить, существуют ли различия в представлениях о профессиональной ответственности у двух социальных групп: врачей и пациентов.

Группы различны не только в силу того, что не имеют доступа к одной и той же информации, но и в силу того, что они разделяют специфические убеждения и опыт. Так, возможно, не имея ясного представления о специфике медицинской деятельности, о возможностях практической медицины применительно к конкретным условиям (населённый пункт, регион, страна, система финансирования, уровень кадровой оснащенности и пр.), пациенты часто склонны объяснять те или иные отклонения от «обычного», «правильного», «должного», на их взгляд, хода лечебно-диагностического процесса, неправильными действиями медицинского корпуса, чрезмерной грубостью, недостатком внимания. Таким образом, имеет смысл обратить внимание на различия, которые могут существовать в представлениях о врачебной ответственности у самих медиков и пациентов.

Изучение социального представления

об ответственности врачей предполагает попытку выявления нами механизмов их формирования, а так же функционирования. Перед исследователем стояла задача объединить аффективные, ментальные и социальные элементы, интегрировать язык, коммуникацию, а так же принять во внимание не только социальные отношения, но и материальную реальность, на которую влияют эти представления.

Исследовательская работа проводилась нами в несколько этапов. В первой части работы был проведен анализ СМИ (СМК). При этом использовались материалы периодической печати (газеты), Интернет-форумов, Интернет-сообществ. Цель данного шага – составление общего представления об отношении людей к вопросу ответственности врачей, а так же структуризация этого представления в категориальную сеть.

На следующем этапе исследования была применена методика «Незавершённые предложения», адаптированного нами специально для данного эмпирического исследования. Основному варианту набора предложений предшествовало пилотажное исследование. В своём окончательном варианте методика имеет 12 комплексных вопросов. В качестве дополнительного вопроса респондентам предлагалось привести не менее семи характеристик, которые, по их мнению, описывают понятие «ответственность врача». Данный вопрос, в свою очередь, является подготовительным элементом к проведению методики «Семантический дифференциал».

На основании данных, полученных по результатам обработки и анализа характеристик, которые респонденты дали понятию «ответственность врача», были составлены биполярные шкалы для применения методики «Семантический дифференциал».

В дальнейшем нами были сформированы 2 выборки: «Пациенты» (посетители поликлиники; люди, посещавшие медицинское учреждение в последние полгода) и «Врачи» (врачи общей практики, работающие по профессии).

По результатам первой части работы была составлена категориальная сеть. Все стороны понятия «ответственность врача», затронутые в выбранных нами источниках общественного мнения, были структурированы, после чего были выделены категории, которые и составили сеть.

Составленная категориальная сеть была применена к результатам, полученным методом незавершённых предложений. Подсчитывалась частота упоминания каждой категории. При этом считались не только прямые терминологические упоминания, но и тематические упоминания. Наиболее трудоёмкой является обработка данных, полученных методом семантического дифференциала. Для обработки данных использовался метод факторного анализа. Факторный анализ проводился для каждой выборки («Врачи», «Пациенты») отдельно.

Биполярные шкалы были так же проверены на предмет различия в распределении ответов среди выборок «Врачи» и «Пациенты».

Результатом работы с выделенными источниками общественного мнения, как мы уже отметили ранее, стала категориальная сеть, своего рода систематизированное отражение структуры социальных представлений относительно понятия «ответственность врача». Сеть имела ярко выраженную структуру. Были выделены две основные категории: «Структура ответственности» и «Факторы, детерминирующие ответственное поведение» и одна дополнительная категория – «Общее отношение к врачам». Дополнительная категория призвана показать общий фон, контекст, на котором происходит «рассказ» респондента о своём понимании понятия «врачебная ответственность».

Анализ результатов, полученных после работы с методикой незавершённых предложений, анализ данных разработанной

категориальной сети позволил нам сделать ряд интересных выводов. Так, например, по-разному воспринимается группами («Врачи», «Пациенты») эмоциональный контакт медика с пациентом. В представлениях пациентов врач не обязан следить за собственным эмоциональным настроем во время приема больного, однако врач обязан заботиться о том, в каком состоянии больной покидает встречу. В то же самое время, в представлениях респондентов-врачей эмоциональный настрой медика во время приёма должен им контролироваться лучше, нежели чем эмоциональное состояние больного после приёма. При этом в представлении врачей отчетливо прослеживается линия гуманности в отношениях с больным как обязательная составляющая общения. Возможно, именно поэтому основной инстанцией в представлении врачей выступает только пациент. Широко представлена категория совести, как инстанция и как фактор, наличие которого определяет ответственное поведение. Наиболее остро в представлениях пациентов актуализирована связь между ответственностью врачей и их материальным вознаграждением.

Ответы каждой из двух групп испытуемых, и врачей и пациентов, заполнивших методику «Семантический дифференциал», подверглись обработке с помощью факторного анализа. Нами были выделены значимые факторы.

Каждый фактор включает в себя совокупность нескольких шкал из общего количества выделенных нами шкал. Каждая шкала в факторе представлена одним из полюсов, т.е. одной из характеристик ответственности врача.

Факторная структура группы «Врачи» состоит из пяти выделенных нами факторов. Факторная структура группы пациентов оказалась более простой, имеет всего три фактора. Однако простота видится не столько в количестве факторов, сколько в критериях их выделения. Структура представлений врачей носит более дифференцированный характер, основывается на различных сторонах врачебной ответственности, в то время как пациенты «выбрали» наименее сложный признак очевидной полярности характеристик ответственности. Подобная картина, с нашей точки зрения, может быть связана с тем, что пациенты не осведомлены о многих аспектах врачебной деятельности, не задумываются, в силу своей непричастности, о некоторых сторонах профессии и деятельности, наконец, просто принадлежат другой социальной группе.

Таким образом, основываясь на полученных результатах, мы можем говорить о наличии значимых качественных различий в представлениях об ответственности врача у групп «Врачи» и «Пациенты». Так же мы видим, что структура представлений обеих групп респондентов носит организованный характер, представления не оторваны от социальной реальности, но являются её частичным отражением. Заметим, что, в свою очередь, это подтверждает классическое научное мнение о социальном представлении как о феномене.

Работа по анализу социальных представлений сложна и трудоёмка в силу множества факторов. Существует разнообразие представлений отдельных индивидов, среди множества которых зачастую проблематично извлечь то общее, что является единым для группы, формирует социальное представление.

Проведённое исследование носит описательный характер. Цель исследователя, в котором осуществляется изучение проблематики социальных представлений, и заключается, прежде всего, в формировании картины представлений, отражающей реально существующие убеждения, установки групп.

Проделанная работа и её результаты значимы и с практической точки зрения и подразумевают возможность приложения полученных данных к разработке программ обучения врачебного персонала, написанию программ реформации отрас-

лей системы здравоохранения, страхования здоровья населения и пр.

Дальнейшее исследование описанной проблематики предполагает усовершенствование методического аппарата; более дифференцированную выборку, позволяющую прослеживать тонкости половозрастных различий, различий, продиктованных социальными ролями, жизненной ситуацией, социальным положением людей в обществе.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Андреева Г. М. Психология социального познания: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. – М.: Аспект Пресс, 2005.

2. Андреева Г. М., Богомолова Н. Н., Петровская Л. А. Зарубежная социальная психология XX столетия: теоретические подходы. – М.: МГУ, 2002.

3. Багрий М. А., Леонова А. Б. Особенности развития профессионального стресса у врачей разных специализаций // Российский научный журнал. – 2009. – № 1(8). – С. 92-105.

4. Бовина И. Б. Социальная психология здоровья и болезни. – М.: Фонд Л. С. Выготского, 2007.

5. Громов А. П. Врачебная деонтология и ответственность медицинских работников. – М.: Медицина, 1969.

6. Донцов А. И. Психологическое единство коллектива. – М.: Знание, 1982.

7. Донцов А. И. Концепции социальных представлений во французской социальной психологии. – М.: МГУ, 1987.

8. Донцов А. И., Жуков Ю. М., Петровская Л. А. Введение в практическую социальную психологию. – М.: МГУ, 1994.

9. Донцов А. И., Овчаренко А. Н. Экономические результаты рекламной восприимчивости. – М.: Эксмо, 2007.

10. Куренков И. А. Психология ответственности. Учеб.-метод. пособие. – Балашов: БГПИ, 2002.

11. Муздыбаев К. Психология ответственности. – 2 изд., доп. – М.: Либроком, 2010.

12. Moscovici S. The phenomenon of social representation. //Social representation ed. Robert M. Farr, Serge Moscovici, Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

13. Rommetveit R. The role of language in the creation and transmission of social representation //Social representation ed. Robert M. Farr, Serge Moscovici, Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

14. Wagner W. The Social representation paradigm // The Japanese journal of ex. soc. psy. – 1996. – Vol. 26. – №2.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 37.034
ББК 74.03(2)7-8+74.900.53
Педагогика

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЧУВСТВЕННОЙ СФЕРЫ В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ СВЯТИТЕЛЯ ФЕОФАНА ЗАТВОРНИКА ВЫШЕНСКОГО

Е. В. Зайцева

В настоящее время государственные деятели, видные деятели науки, искусства и религии постоянно говорят о кризисе личности в современном обществе, который выражается в рассогласованности интеллектуального и духовного развития человека. Для того, чтобы понять, обосновать и найти пути исправления существующего положения, необходимо обратиться к трудам отечественных ученых 19 столетия, чьи идеи были воплощены в жизнь человека. Ярким представителем этого периода является выдающийся богослов Феофан Затворник Вышенский. В его трудах представлена проблема формирования чувственной сферы в духовно-нравственном развитии личности. Святитель Феофан Затворник Вышенский – автор многих нравоучительных произведений. Размышляя о смысле и цели человеческой жизни, святитель касается весьма важного понятия «сердце». Все моменты в нравственном совершенствовании человека неразрывно связаны с сердцем. Сердце человека – центр всех его духовных, душевных и телесных сил.

Ключевые слова
Воспитание, духовность, личность, нравственность, сердце, святитель Феофан

В настоящее время видные деятели науки и религии постоянно говорят о кризисе личности в современном обществе, который выражается в рассогласованности интеллектуального и духовного развития человека. Современные философы (М. В. Захарченко, Л. Н. Митрохин, Ю. В. Олейников и др.), психологи (В. В. Абраменкова, Б. С. Братусь, В. И. Слободчиков и др.), педагоги (В. Г. Александрова, В. А. Беляева, О. Л. Янушкявичене и др.), деятели религии (Святейший патриарх Кирилл, протоиерей Димитрий Смирнов и др.) занимаются исследованиями причин этого кризиса. Перечень глобальных проблем велик, но суть не в том, чтобы находить все новые их аспекты, а в том, чтобы вычленить основную порождающую причину кризиса. Одной из таких причин является духовное, нравственное неблагополучие человека и общества в целом. Поэтому в первую очередь необходимо обратиться к нравственно-этической стороне кризиса, охватив-

шего общество.

К сожалению, человек XXI века все более проявляется как личность с гипертрофированным интеллектом и недостатком таких качеств как сердечность, отзывчивость, способность к самопожертвованию. Современная наука, игнорирующая тему сердца, привела к формированию бессердечного интеллектуализма и технократизма. Для последнего же порой не существует категорий нравственности, совести, уважения к человеческому достоинству.

Отсюда – сомнительные эксперименты с клонированием человека, практически бесконтрольные операции по пересадке органов и перемене пола. Технология глобализации и идеология постмодернизма в настоящее время очевидным образом привели к цивилизационному кризису уже не только европейского, но и планетарного масштаба. Все это чревато гибелью человеческой цивилизации. Даже в современной педагогике уделяется недостаточное внимание таким понятиям как милосердие, сердце и т. п. А ведь это важные составляющие нравственного совершенствования человека.

Вместе с тем в истории Росси 19 века есть имена ученых и богословов, религиозно-педагогическое наследие которых становится особенно актуальным в свете вышеперечисленных проблем. Так известный русский богослов и философ-святитель Феофан Затворник Вышенский – является автором многих важнейших нравоучительных произведений. Среди этих произведений наибольший педагогический интерес вызывают такие сочинения как «Начертание христианского нравоучения», «Путь ко спасению», «Что есть духовная жизнь и как на нее настроиться?». Его богословские и философские труды отличаются глубоким знанием самых сокровенных явлений духовной жизни в соединении с обширными сведениями во всех областях человеческой науки, а также назидательностью.

Главная задача произведений святителя Феофана – раскрытие высшего смысла и цели человеческой жизни. Размышляя о смысле и цели человеческой жизни, неотъемлемым составляющим которых является нравственное совершенствование человека, святитель касается весьма важного понятия – понятия «сердце».

Сердце человека, по словам святителя Феофана, считается центром жизни, корнем его существа, фокусом всех его духовных, душевных и телесных сил. «Где сердце?» – спрашивает святитель Феофан. «Где отзывается и чувствуется печаль, радость, гнев и прочее, там сердце» – отвечает он. Сердце телесное есть серчак – мясо, но чувствует не мясо, а душа, для чувства которой мясное сердце служит только орудием, как мозг служит орудием для ума» [1]. Таким образом, сердце выполняет важнейшую роль во внутренней жизни человека. На сердце откладывается все, что входит в душу извне и что вырабатывается ее мыслительной и деятельной стороной. Сердце постоянно и всегда чувствует все, что касается личности. Оно чувствует состояние души и тела. Сердце чувствует и «разнообразные впечатления от частных действий душевных и телесных, от окружающих и встречаемых предметов, от внешнего положения и вообще от течения жизни, понуждая человека доставлять ему во всем этом приятное и отвращать неприятное…Здоровье и нездоровье тела, живость его и вялость, утомление и крепость, бодрость и дремота; затем, что увидено, услышано, осязано, воспринято обонянием, вкушено, что воспомянуто и воображено, что обдуманно и обдумывается, что сделано и предлежит сделать, что добыто и добывается, что благоприятствует нам и не благоприятствует – лица ли то или стечение обстоятельств, – все это отражается в сердце и раздражает его приятно или неприятно» [3].

Все стороны жизни человека, все моменты в его нравственном совершенство-

вании неразрывно связаны, по утверждению святителя Феофана, с сердцем. Всякое воздействие на сердце производит в нем особое чувство, но для различения их на человеческом языке нет достаточных слов. И тем не менее, общими словами можно выразить состояние сердца, это – симпатия – антипатия, приятно – неприятно, весело – скучно, нравится – не нравится, радость – горе, покой – беспокойство, удовольствие – скорбь, вера – неверие, мужество – малодушие и т. п.

Как с помощью вкусовых рецепторов возможно различить вкус еды, так сердце человека способно различать духовные вещи. У человека есть чувство истины, которое является удивительной способностью сердца без посторонней помощи узнавать истинный порядок вещей, истинные их свойства.

Эстетические чувства – это тоже движения сердца, и происходят они от соприкосновения с прекрасным. Сила, лежащая в основании этих чувств, называется вкусом. У всякого человека свой вкус и зависит он от естественного предрасположения, от первых впечатлений воспитания.

Вкусы заставляют человека так устроить свою жизнь, окружить себя такими предметами, от которых он, удовлетворяясь ими, бывает мирен. Удовлетворение вкусов сердечных доставляет человеку покой, «который и составляет свою для всякого меру счастья. Ничего не тревожит: вот счастье» [3].

Произведения искусства услаждают не одной красотой внешней формы, но особенно «красотой внутреннего содержания, красотой умосозерцаемоой, идеальной» [3].

Но значение сердца в жизни человека проявляется не только в том, чтобы получать те или иные впечатления и довольствоваться сознанием своего удовлетворительного или неудовлетворительного отношения к ним, но и в том, чтобы побуждать к деятельности остальные человеческие возможности, поддерживать энергию всех сил души и тела. Желания, которые исходят из сердца, являются движущей силой воли. «Смотрите, – пишет святитель Феофан, – как спешно делается дело, которое нравится, к которому лежит сердце! А пред тем, к которому не лежит сердце, руки опускаются и ноги не двигаются» [3]. Подобное происходит и в умственной работе, потому что «предмет, павший на сердце, спешнее и всестороннее обсуждается. Мысли при этом роятся сами собой, и труд, как бы ни был долог, бывает не в труд» [3].

Если обратиться к учению о человеческом грехопадении, то стоит отметить, что повреждение человеческой природы вследствие греха отразилось и на сердце. До падения сердце человека отличалось чистотой и непорочностью. Когда человек был в союзе с Богом, то находил вкус в благодати, в общении с Богом. После грехопадения люди потеряли вкус к духовному. «Как жжет гнев! Как терзает его ненависть! Как точит злая зависть! Сколько тревог и мук…» [1]. Сердце человека может быть пристрастно чему-то. От этого бывают его сердечные боли и тревоги. Человек должен постоянно подвергать критике свои чувства, вкусы и влечения. По словам святителя Феофана, человеку необходимо свое сердце «взять в руки и без жалости жать и бить, как жмут и колотят белье, которое моют; его надо бить за то, что оно, как жадная губка впитывало в себя всякую встретившуюся нечистоту, и жать для того, чтобы выжать из него эту нечистоту» [1]. Святитель Феофан указывает на то, что сердце нужно беречь в чистоте. Дать волю сердцу, значит обречь себя на неверные шаги.

Правильное формирование сердечных наклонностей состоит, по словам святителя Феофана Вышенского, в развитии чувства истины, добра и красоты, а также святитель говорит об образовании сердца. «Образовать сердце – значит воспитать в нем вкус вещам святым, божественным, духовным, чтобы, обращаясь среди

них, оно чувствовало бы себя как бы в своей стихии, находило там сладость, блаженство, ко всему же другому было равнодушно, не имело вкуса и даже более того, имело бы отвращение. К сердцу сходится вся духовная деятельность человека: в нем отпечатлеваются истины, в него внедряются и добрые расположения… Поэтому образование его (сердца – Е. З.) – очень важный момент даже в начатках» [2].

Святитель Феофан, таким образом, выявляет важнейшую роль сердца в развитии духовно-нравственной личности: все моменты в нравственном совершенствовании человека неразрывно связаны с сердцем; сердце человека – центр всех его духовных, душевных и телесных сил, именно благодаря сердцу человек может различать духовные качества, получая разнообразные впечатления от душевных и телесных действий, от предметов окружающей среды, сердце чувствует состояние души и тела; получая впечатления от прекрасного, сердце порождает эстетические чувства, благодаря которым формируется вкус; желания исходящие из сердца, святитель называет движущей силой воли; утверждая то, что грехопадение первых людей, Адама и Евы, повлекло за собой повреждение человеческой природы, святитель говорит о последствиях этого факта для человеческого сердца: повреждение человеческой природы отразилось и на сердце, поэтому влечения, чувства и т. п., исходящие из сердца постоянно нужно подвергать анализу и критике.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. *Георгий (Тертышников), архим.* Святитель Феофан Затворник и его учение о спасении. – М., 1999.

2. *Феофан Затворник, свят.* Начертание христианского нравоучения. – М., 1999.

3. *Феофан Затворник, свят.* Что есть духовная жизнь и как на нее настроиться? – Л., 1991.

МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
г. МОСКВА

УДК 159.9
ББК 88.5
Социальная психология

ПСИХОЛОГИЯ

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ СУБЪЕКТАМИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Д. В. Калугин

В статье рассматривается вопрос психологической безопасности образовательной среды школы в оценках учителей и учеников. Определены значимые характеристики социально-психологических компонентов образовательной среды. Проведен анализ показателей структурных компонентов психологической безопасности образовательной среды школы, на основе которого показано отношение к ней субъектов учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова
Образовательная среда, психологическая безопасность, удовлетворенность значимыми характеристиками, защищенность от психологического насилия, психологическая оценка безопасности образовательной среды

В современном глобальном мире понятие безопасность с каждым днем приобретает все возрастающее значение. Общество регулярно сталкивается с проявлениями катаклизмов и угроз как природного характера, так и появляющихся в результате деятельности человечества. При этом критерий обеспечения безопасности личности выдвигается на одно из первых мест во всех областях жизнедеятельности государства, в том числе в сфере образования.

Социокультурная ситуация представляет многочисленные примеры негативного влияния внешних условий на становление личности человека. Происходит ухудшение качества здоровья детей, увеличивается уровень различных вариантов девиантного поведения детей и подростков, проявления насильственных действий.

Психологическая наука занимается постоянным поиском путей снижения уровня психологического насилия во взаимодействии людей, понимаемого как периодическое длительное или постоянное психическое воздействие на человека, приводящее к формированию у него патологических свойств характера или же, в случае с детьми, тормозящее развитие личности. При этом, что показательно, психологическое насилие является «ядром», исходной формой других типов насилия – физического и сексуального, и особую актуальность приобретает проблема защищенности от него в образовательной среде школы, на этапе становления личности [1].

Процесс формирования и развития

психологической безопасности предполагает отражение человеком внешних условий в виде некоторой субъективной модели, которая служит основой для предварительного психологического программирования действий, для их регуляции в какой-либо деятельности. При этом различные субъекты в одной и той же среде могут переживать различную степень безопасности. Психологическая безопасность личности это субъективная оценка человеком благоприятности условий окружающей среды для его жизнедеятельности и развития.

Среди широкого круга вопросов безопасности современной школы выделяется проблема психологической безопасности. Актуальность этой проблемы для образовательных учреждений имеет особое значение. Во множестве исследовательских работ убедительно доказано, что характер педагогического воздействия определяет саму возможность интеллектуального и личностного развития ребенка. Между тем, в тех же исследованиях и практике жизни современной школы отмечается, что особенности взаимоотношений в школьной среде с каждым годом становятся все менее подходящими для развития личности ребенка: с одной стороны, существует тенденция обесценивания эмоционального опыта жизни ребенка и вследствие этого межличностные отношения становятся все менее эмоционально окрашенными, с другой – отмечается рост жестокости, агрессивности в этих отношениях. Поэтому мы можем говорить о том, что на смену развивающей образовательной среде должна придти задача создания защищающей и безопасной образовательной среды [3].

В теоретическом плане уже существует концепция психологической безопасности образовательной среды, принципы и технологии ее создания, подходы к организации мониторинга. Интегральными показателями психологической безопасности образовательной среды выступают показатели референтности, удовлетворенности и защищенности.

При этом удовлетворенность, понимаемая большинством психологов как отношение к выполняемой деятельности, образу жизни, выступает одним из факторов, влияющих на принятие решения о продолжении деятельности. Это означает, что удовлетворенность образовательной средой влияет на принятие решения о продолжении образовательной (учителями, родителями) и учебной (учащимися) деятельности – той деятельности, которая составляет основу образовательной среды и определяет ее эффективность.

Одновременно категория психологического насилия в межличностном взаимодействии дает основание для включения в качестве критерия психологической безопасности образовательной среды оценку уровня защищенности от психологического насилия, даваемую всеми субъектами учебно-воспитательного процесса.

В проведенном нами исследовании изучались представления о психологической безопасности образовательной среды школы, как защищенности от психологического насилия во взаимодействии и как условий ее обеспечения, и межличностных отношений ее участников (методика И. А. Баевой). Целью исследования было определение уровней психологической безопасности образовательной среды школы в оценках учителей и учащихся.

Рассмотрим параметры отношения к образовательной среде школы (таблица 1).

Анализ полученных данных показывает, что наиболее позитивно образовательную среду школы оценивают учителя. Уровень негативного отношения к образовательной среде школы является низким в группе учеников и отсутствует у учителей; достаточно высокий уровень в категории «нейтральное отношение» у учеников.

Положительное отношение к образовательной среде школы в группе учителей находится на очень высоком уровне.

Таблица 1

Интегральный показатель отношения к образовательной среде школы в оценках субъектов учебно-воспитательного процесса (в процентах)

Субъекты/отношение	Учителя	Ученики
Положительное	90	78
Отрицательное	0	4
Нейтральное	10	18

Оценка образовательной среды учителями и учениками говорит об удовлетворенности средой, позитивном оценивании друг друга, что является важным условием реализации учебного и воспитательного процессов.

Нейтральное отношение к среде в группах учителей и учеников оценивается как уровень ниже среднего с тенденцией к низкому.

Вторым интегративным показателем в методике является индекс удовлетворенности значимыми характеристиками образовательной среды. При этом выделены 8 социально-психологических компонентов образовательной среды:

1. взаимоотношения с учителями;
2. взаимоотношения с учениками;
3. возможность высказать свою точку зрения;
4. уважительное отношение;
5. сохранение личного достоинства;
6. возможность обратиться за помощью;
7. возможность проявлять инициативу, активность;
8. учет личных проблем и затруднений.

Анализируя данные, можно отметить, что во всех группах общими характеристиками являются: взаимоотношения с учителями и взаимоотношения с учениками.

Учителя в качестве наиболее значимых характеристик выделяют:

а) взаимоотношения с учениками;

б) взаимоотношения с учителями;

в) сохранение личного достоинства;

г) уважительное отношение;

д) внимание к просьбам и предложениям.

Для учеников ведущими характеристиками образовательной среды школы являются:

а) взаимоотношения с учениками;

б) взаимоотношения с учителями;

в) уважительное отношение;

г) возможность высказать свою точку зрения;

д) возможность обратиться за помощью.

Учителя и ученики на первое место ставят «взаимоотношения с учениками».

Одной из значимых характеристик образовательной среды школы педагоги и ученики считают «уважительное отношение» со стороны всех субъектов учебно-воспитательного процесса.

Общая оценка удовлетворенности значимыми характеристиками во всех группах испытуемых находятся на высоком уровне.

«Взаимоотношения с учителями», «возможность обратиться за помощью», «возможность высказать свою точку зрения» оценены средне с тенденцией к большей степени, а «взаимоотношения с учениками» и «уважительное отношение» – в большей степени с тенденцией к среднему.

Индекс удовлетворенности во всех группах испытуемых находится на высоком уровне, что является одним из факторов, влияющих на принятие решения о продолжении деятельности.

Третьим показателем психологической безопасности образовательной среды выступал уровень защищенности от психологического насилия во взаимодействии (таблица 2).

Анализ среднегрупповых значений показал, что практически все структурные компоненты находятся на уровне защищенности. Такие компоненты, как защищенность от оскорблений учеников и недоброжелательного отношения учеников в группе учителей расположены на верхней границе уровня частичной защищенности. В группе учащихся таким компонентом является защищенность от принуждения учителями делать что-либо.

Таблица 2

Уровень защищенности от психологического насилия во взаимодействии (в процентах)

Субъект/уровень защищенности	Полностью защищен	Защищен	Частично защищен	Незащищен	Полностью незащищен
Ученики	35,5	32,2	12,9	12,9	6,5
Учителя	40	40	10	10	-

Наиболее защищенными учителя и учащиеся чувствуют себя от угроз учителей и учеников, принуждения со стороны учеников и оскорблений учителями; наименее защищенными учителя чувствуют себя по таким компонентам, как недоброжелательное отношение учеников и учителей, оскорбления учениками и принуждения учителями, учащиеся – по таким компонентам, как принуждение со стороны учителей, игнорирование учителями, недоброжелательное отношение учеников и учителей. Таким образом, обе группы совпадают в оценке максимальной и минимальной защищенности, кроме двух компонентов – защищенности от игнорирования учителями в группе учащихся и защищенности от оскорблений учениками в группе учителей.

Учащиеся более защищены от оскорблений и угроз со стороны учеников и менее – от принуждения со стороны учителей по сравнению с группой учителей, что может быть объяснено занимаемой ролевой позицией.

В группе учащихся 68% чувствуют себя защищенными и полностью защищенными в межличностных отношениях участников образовательной среды школы, в группе учителей этот показатель составил 80%. Абсолютно незащищенными и незащищенными по ряду компонентов считают себя в группе учащихся 19%, в группе учителей – 10%.

Полученные результаты экспериментального исследования подтверждают результаты других исследователей.

Так, В. Н. Барцевич [2] в ходе изучения условий обеспечения психологической безопасности учеников и учителей московских школ получены данные о характеристиках участниками образовательного процесса психологически опасной школьной среды. Учителя на первом месте называют агрессию, ученики – физическое и психическое насилие, которое проявляется, как со стороны учителей, так и со стороны учеников. На втором месте, по частоте упоминаний, учителя ставят унижение личности, которое проявляется в грубости и оскорблениях со стороны учащихся, сходная характеристика оскорбление личного достоинства называется учениками и занимает пятую позицию. Учащиеся воспринимают как унижение личности чаще всего нетактичное замечание со стороны учителя по поводу внешнего вида учащегося или

невыполненного задания. Второе место занимает равнодушие со стороны учителей и школьной администрации. Данная характеристика занимает третью позицию в анкетах учителей. Среди учеников на третьей позиции – выделение учителем «любимчиков» среди учащихся, поскольку оно ведет к подозрениям в необъективности учителя, потере интереса к уроку, появлению чувства несправедливости.

Одновременно учителя и ученики выделяют одинаковые характеристики психологически безопасной школьной среды: доверительные отношения учащихся и учителей, толерантность, уважение, доброжелательность, открытость, внимательность по отношению к другим. Наиболее часто учителя указывают доброжелательность как характеристику психологически безопасной среды.

В свою очередь психологическим условием развития психологической безопасности личности педагога является развитие самосознания, включающее самопознание (безопасный тип личности), самоотношение (адекватная самооценка), саморегуляция (уравновешенность, способность регулировать эмоциональное состояние) [4].

Как показало исследование в рамках экспертизы психологической безопасности образовательной среды, проведенное в образовательных учреждениях различного вида г. Москвы, под психологической безопасностью образовательной среды педагоги понимают следующее [5]:

– отсутствие конфликтов – 24%;

– психологический комфорт – 21%;

– помощь психолога – 17%;

– толерантность, отсутствие насилия, защищенность – 15%;

– умение конструктивно взаимодействовать с учениками – 5%.

При этом конфликты в диадах ученик-педагог и ученик-ученик являются как наиболее часто встречающимися, так и наиболее значимыми для психологической безопасности образовательной среды.

По большинству школ показатели психологической безопасности педагогов находятся на высоком уровне значений. Больше всего выражены в сторону высоких значений ее структурные компоненты удовлетворенность и защищенность. Это значит, что отношение в образовательной среде строится на основе взаимопонимания, доброжелательных отношений, что предполагает уважительное отношение к себе, сохранение личного достоинства, возможность обратиться за помощью, возможность проявлять инициативу и активность.

Кроме того, авторами исследования получены обобщенные характеристики, раскрывающие специфику взаимосвязей показателей психологической безопасности образовательной среды.

В частности, процедура факторного анализа выявила 4 фактора, объясняющие наибольшую долю всей дисперсии по общей выборке школ, и определяющие высокое качество образовательной среды. Один из выделенных самостоятельных факторов – «Эмоциональный комфорт» – включает в себя параметры удовлетворенности и защищенности (таблица 3).

Таким образом, два параметра образо-

Таблица 3

Результаты факторного анализа для общей выборки школ (показан только один фактор)

Параметр	Фактор
Удовлетворенность	0,72
Защищенность	0,80

вательной среды – удовлетворенность и защищенность – образуют единый фактор, обозначаемый нами – «психологическая оценка безопасности образовательной среды», который является одним из условий, лежащим в основе наиболее благоприятной в аспекте психологической безопасности среды.

Обобщая полученные результаты можно сформулировать следующие выводы:

1. ученики и учителя имеют позитивное отношение к образовательной среде;

2. психологическая оценка безопасности образовательной среды в представлениях учеников и учителей находится на высоком уровне, что свидетельствует о стремлении участников образовательного процесса продолжать деятельность, взаимодействовать со всеми участниками учебно-воспитательного процесса, при этом оценивая данную среду на уровне защищенности от проявлений психологического насилия.

Разработка вопроса психологической безопасности образовательной среды школы в свете проводящихся реформ образования представляется особо актуальным и на наш взгляд требует дополнительного изучения и дальнейшей практической проработки в качестве следующей задачи проводимого исследования.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Баева И. А., Волкова Е. Н., Лактионова Е. Б. Психологическая безопасность образовательной среды: Учебное пособие / Под ред. И. А. Баевой. – М.: Экон-Информ, 2009.

2. Барцевич В. Н. Организационно-психологические условия педагогической деятельности учителя, направленные на обеспечение психологической безопасности учеников // VI Международная научно-практическая конференция «Учитель. Преподаватель. Тренер». 8-9 июля 2010 года. – Т. 1. – М.: ПИ РАО, МГППУ, 2010. – 302 с.

3. Волкова Е. Н. К вопросу об экспертизе безопасности образовательной среды // Экспертиза психологической безопасности образовательной среды. Информационно-методический бюллетень ГЭП второго уровня / Редакторы-составители И. А. Баева, В. В. Ковров. – М.: Экон - Информ, 2008. – № 1. – 64 с.

4. Ефимова Н. С. Психологическая безопасность личности педагога: структура, содержание, функции // Российский научный журнал. – 2011. – № 1(20). – С. 126-131.

5. Рубцов В. В., Баева И. А., Ковров В. В. Система экспертизы психологической безопасности образовательной среды // Итоговые результаты 2-го этапа эксперимента, ГЭП. – М.: МГППУ, 2009. – 99 с.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 378
ББК 74.58
Педагогика, психология

СИСТЕМА СРЕДСТВ РАЗВИТИЯ Я-КОНЦЕПЦИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

М. В. Кузина

Статья посвящена изучению опыта целенаправленного развития Я-концепции студентов в российских вузах. Описывается система работы с аутентичными текстами, направленная на развитие у студентов гармоничной положительной Я-концепции.

Ключевые слова
Положительная гармоничная Я-концепция, студент, аутентичный текст, методы работы с аутентичным текстом, самоанализ, самооценка, рефлексия

Образование занимает ключевое место в жизни человеческого общества, обеспечивая «простое и расширенное воспроизведение интеллектуальных ресурсов и интеллектуального капитала каждой страны» [5. С. 345]. Однако ценность образования заключается не только в обеспечении поступательного развития общества через подготовку квалифицированных специалистов и углуб-ление познаний в различных областях человеческой деятельности. Оно значимо и с точки зрения развития человека как личности, развития знаний о себе, умения анализировать свои реакции и поступки, интерпретировать мнения и действия окружающих. Образование способно оказывать формирующее и развивающее влияние на Я-концепцию человека, которая является ядром личности и понимается как сложная структурированная картина «Я», существующая в сознании субъекта, включающая «совокупность всех представлений индивида о себе, сопряженную с их оценкой» [2. С. 30].

Формирование Я-концепции начинается еще в раннем детстве. Наиболее бурное развитие происходит в подростковом возрасте. Однако большинство исследователей считают, что процесс изменения Я-концепции не заканчивается в данном возрастном периоде. По мнению Л. Д. Столяренко [7], период ранней взрослости (17-21 год) очень важен для становления характера и интеллекта и имеет очень важное значение для развития в первую очередь когнитивной составляющей Я-концепции.

Сравнительный анализ теорий развития личности в период ранней взрослости Р. Хавигхерста (Теория «развивающих заданий»), Р. Виттенберг, Р. Вайт (Теория «направлений взросления»), Дж. Бокнека, А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, Д. И. Фельдштейна, И. А. Зимней позволил сделать

вывод о принципиальной непротиворечивости основных положений теорий относительно характеристик, свойственных возрасту 17-21 год, и выявить следующие основные психологические особенности юности и ранней взрослости:

– развитие интраспекции и рефлексии;

– становление интеллектуальной системы, развитие критического, логического и абстрактного мышления;

– детализация представлений о себе, обретение эгоидентичности;

– гармонизация представлений о себе;

– обретение эмоциональной независимости;

– развитие собственной системы ценностей за счет интериоризации и интерпретации ценностей общества;

– гуманизация ценностей;

– стремление к самореализации и индивидуализации;

– установление более зрелых отношений со сверстниками;

– активная социализация, расширение спектра социальных ролей;

– активная жизненная позиция, социальный активизм, «безграничный идеализм» [9. С. 112];

– вовлеченность в учебно-профессиональную деятельность, которая является ведущей для данного возрастного периода;

– высокая познавательная мотивация, направленная на овладение профессиональными знаниями, умениями и навыками.

Учебно-профессиональная деятельность, будучи ведущей в период ранней взрослости, способна инициировать «главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности на данной стадии ее развития» [4. С. 515], а значит, является основным средством изменения Я-концепции студента [3].

Анализ диссертационных исследований, посвященных развитию Я-концепции в образовательном процессе вуза, проводимых российскими исследователями позволил выделить два основных способа реализации программ, направленных на целенаправленное развитие Я-концепции или отдельных составляющих Я-концепции студентов:

– внесение изменений в структуру воспитательной и образовательной системы вуза за счет введения новых компонент, призванных стимулировать личностное развитие студентов (студенческое самоуправление, общественные организации);

– качественный пересмотр содержания изучаемых дисциплин и сохранением прежней структуры воспитательной и образовательной системы вуза.

Так, Н. Н. Коваль и Е. А. Лопатин в своих диссертационных исследованиях рассматривают педагогические технологии воздействия на личность студента посредством специальной организации внеучебной деятельности подкрепленной психолого-педагогической диагностикой развития Я студентов. Для развития Я-концепции студентов Н. Н. Коваль предлагает задействовать не только внутривузовские, но и общественные структуры, призванные содействовать решению проблем молодежи, а также органы власти и широкую общественность, что позволяет оказать комплексное влияние на личность студентов. Е. А. Лопатин в своем диссертационном исследовании ограничивается внутренними возможностями вуза, изучая возможности института кураторов студенческих академических групп и студентов-тьюторов в оказании позитивного влия-ния на личность студента.

Однако большинство исследователей рассматривают потенциал отдельных учебных дисциплин в развитии личности студента, гармонизации его Я-концепции. Так, диссертационные исследования А. В. Иванова, Е. А. Ивановой, М. П. Лекаревой, О. С. Ноженкиной, Е.А. Семеновой, Т. В. Тараскиной, Е. Н. Ткач посвящены возможности развития и изменения Я-концепции студентов посредством углубленного и специальным образом орга-

низованного изучения дисциплин психологического цикла. Следует упомянуть, что работы О. С. Ноженкиной, Е. А. Семеновой, Е. Н. Ткач посвящены формированию профессионального Я педагога через развитие рефлексии на личностном, деятельностном и интерактивном уровнях средствами развивающей программы, включающей лекции, семинары и тренинги.

Важность педагогических дисциплин в формировании позитивной Я-концепции будущего учителя рассматривается в диссертационных исследованиях В. С. Сидоренко и И. А. Стеценко.

В. В. Логинов и Е. Б. Храмова анализируют роль иностранного языка в развитии смысложизненных ценностных ориентаций, которые входят в волевую составляющую Я-концепции студента и приходят к выводу, что иностранный язык является действенным средством воздействия на личность студента.

В рамках проводимого нами исследования мы изучаем возможность развития гармоничной и положительной Я-концепции средствами иностранного языка при профессиональном изучении иностранных языков. Это обусловливается спецификой предмета, заключающейся в установлении коммуникации, которая в сочетании с вниманием и уважительным отношением к личности студента, принятием его, выражением заинтересованности в его мнении, использовании техники эмпатического слушания, создает на занятии доверительную атмосферу и способствует открытому общению между студентами и преподавателем.

Использование на занятиях специально подобранных аутентичных тестов нравственного плана в сочетании со специальной методикой, включающей студентов в рефлексивную деятельность, позволяет планомерно развивать и гармонизировать их Я-концепцию средствами иностранного языка.

Рефлексивная деятельность студентов инициируется через вовлечение в рефлексивный диалог посредством задавания вопросов типа: «Кто герой произведения? Какими качествами он/она обладает?», «Какие из этих качеств есть у Вас?», «Как бы Вы себя чувствовали в подобной ситуации?», «Что бы Вы сделали на его/ее месте?».

В рамках нашего исследования мы рассматриваем аутентичный текст как устный или письменный текст, являющийся реальным продуктом носителей языка и изначально не предназначенный для учебных целей [6].

При рассмотрении и анализе аутентичных текстов на практических занятиях по иностранному языку мы опираемся на знания, полученные студентами в рамках изучения не только профилирующих дисциплин, но и таких дисциплин общеобразовательного характера, как история, культурология, основы философии и т. д. Это позволяет:

– создать или укрепить междисциплинарные и межпредментные связи;

– научить студентов использовать полученные теоретические знания для решения практических задач, в частности, анализа текстов на иностранном языке;

– развить умение проводить более многогранный анализ предлагаемых для рассмотрения аутентичных текстов, рассматривая их с точки зрения не только лингвистики, но и с точки зрения истории, культурологии, страноведения, психологии.

Учитывая знания студентов, полученные в рамках изучения психологии (общей, социальной, возрастной), которая в РГУ им. С. А. Есенина преподается в течение первых трех лет обучения, а также уровень компетентности в изучаемом иностранном (английском) языке, мы разработали систему заданий по работе с разноплановыми аутентичными текстами, включающую:

– чтение и психологический анализ художественных аутентичных текстов нравственного содержания (басни и притчи

народов мира – на начальном этапе изучения иностранного языка, в дальнейшем – рассказы С. Моэма и других авторов);

– анализ психологических текстов научно-популярного характера с применением усвоенной лексики для самоанализа и создания психологических портретов однокурсников;

– проведение самотестирования с использованием психологических тестов на иностранном языке;

– создание портфолио, содержащего тексты на иностранном языке, а также тексты о себе, в которых дается описание своего характера, образа жизни, внутреннего мира.

Все эти задания стимулируют критическое и рефлексивное мышление студентов.

В ходе работы с аутентичным текстом (чтение, выполнение заданий к тексту) студент:

– углубляет знания о себе, ставя себя на место героя, совершенствуя при этом когнитивную составляющую своей Я-концепции, образ-Я;

– конкретизирует свои знания о существующих в обществе нормах и ценностях, оценивая личность и действия героя произведения с точки зрения их соответствия общественному идеалу, развивая эмоционально-ценностную составляющую своей Я-концепции;

– учится рассматривать любую жизненную ситуацию с нескольких точек зрения, получая из книг полные и развернутые картины различных конфликтов;

– знакомится с новыми приемами и моделями действий в различных ситуациях и корректирует систему своих отношений с окружающими, расширяя и совершенствуя поведенческую составляющую Я-концепции;

– получает дополнительный материал для обобщения и структурирования своего жизненного опыта и представлений о себе.

Проведение анализа аутентичных текстов связано, как правило, с переживанием и личностной интерпретацией прочитанного, что позволяет студенту встать на место того или иного героя произведения и уже с этой позиции оценить действия персонажа.

Обсуждение прочитанного позволяет более четко понять замысел автора, опробовать на практике найденные в книге приемы и модели поведения, овладеть искусством ведения споров и дискуссий.

Поскольку выполняемые студентами в рамках работы с аутентичными текстами задания носят глубокий личностный смысл, студентам предлагается сначала самостоятельно выставить оценку за свою письменную работу, а затем обсудить свой выбор с преподавателем в ходе личной беседы.

Такая организация работы с аутентичными текстами способствует расширению знаний студентов об окружающих, о своем месте в социуме и о себе, готовит студентов к проведению самоанализа и самооценки и ведет к развитию их Я-концепции.

В Рязанском государственном университете имени С. А. Есенина в течение ряда лет мы апробировали данную систему работы с разноплановыми аутентичными текстами, направленную на развитие положительной и гармонизацию Я-концепции студентов.

Базу исследования составили студенты двух групп 4 курса отделения немецкого и английского языка Института иностранных языков Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

В ходе теоретического исследования нами были обоснованы основные показатели положительной гармоничной Я-концепции: адекватность самооценки; выраженность ценностных ориентаций, характерных для самоактуализирующейся личности; гибкость в реализации своих ценностей; сензитивность к себе; самоуважение; самопринятие; принятие других; контактность (САТ).

Для получения данных об уровне развития гармоничности и положительной Я-концепции мы использовали тест

«Адекватность самооценки» [8] и тест определения уровня самоактуализации личности Э. Шострома в модификации Л.Я. Гозмана и др. (Тест САТ) [1], направленный на определение самоактуализации личности на основе самоанализа.

Студенты, участвовавшие в формирующем эксперименте, были продиагностированы в начале и в конце учебного года.

Кратко остановимся на основных результатах диагностики.

По показателю адекватности самооценки было выявлено значительное увеличение числа студентов, имеющих адекватную самооценку (33,3% до начала эксперимента и 88,8% по завершении эксперимента) в экспериментальной группе. В контрольной группе значимых изменений по данному показателю замечено не было: 10% студентов имеют заниженную самооценку, 40% – завышенную, 50% – адекватную.

В экспериментальной группе число студентов, разделяющих ценности, характерные для самоактуализирующейся личности и определяющие положительность ее Я-концепции, увеличилось на 33,3% и составило 88,8% студентов к концу эксперимента, а в контрольной на 10% (70% студентов в конце эксперимента).

По показателю гибкости в реализации своих ценностей изменился в сторону повышения у 33% студентов экспериментальной группы, не были выявлены студенты с крайне низким уровнем гибкости поведения, которые составляли 11% на начало эксперимента. В контрольной группе положительная динамика гибкости поведения отмечена у 20% студентов, однако студенты, имеющие крайне низкие показатели гибкости поведения остались (10%).

По показателю сезитивности к себе, отражающей в какой степени человек отдает себе отчет в своих потребностях и чувствах, в экспериментальной группе было отмечено снижение числа студентов, сензитивность которых ниже нормы (33,3% до начала эксперимента и 11,1% по завершении эксперимента). В контрольной группе значимых изменений по данному показателю замечено не было, остались студенты, имеющие низкий уровень сензитивности к себе (20%).

В экспериментальной группе наблюдалась гармонизация показателя самоуважения. У 22,2% студентов этот показатель снизился до уровня психической и статистической нормы, у 11,1% повысился до уровня психической и статистической нормы. К концу эксперимента 88,8% студентов экспериментальной группы характеризовались соответствием психической и социологической норме. Изменений по данному показателю в контрольной группе не произошло.

В экспериментальной группе у студентов произошли изменения по показателю самопринятия. У 11,1% студентов он снизился до психической и статистической нормы, а у 11,1% студентов – повысился до психической и статистической нормы. В итоге 100% студентов экспериментальной группы показали результат, соответствующий психической и статистической норме. В контрольной группе существенных изменений не произошло, данные тестирования до начала эксперимента и по завершении эксперимента показывают, что только 90% принимают себя.

Число студентов экспериментальной группы имеющий показатель принятия агрессии в себе, соответствующий психической и статистической норме составил 77,7% и 100% на начало и конец эксперимента. В контрольной группе данные начала и конца эксперимента совпадали, показатели 70% студентов соответствовали норме, показатели 70% студентов превышали норму.

Показатели принятия других и контактности в экспериментальной группе выросли у 22,2% и 33,3% студентов соответственно, достигнув показателей психической и статистической нормы у 88,8% и 100% студентов соответственно. При изучении аналогичных показателей в конт-

ральной группе было выявлено, что показатель контактности вырос у 10% студентов и составил 80% студентов. Существенных изменений в показателе «принятие других» в контрольной группе замечено не было, показатель соответствовал психической и статистической норме у 70% студентов на начало и конец эксперимента.

К концу эксперимента в экспериментальной группе абсолютное большинство студентов, а именно 88,8% показывали наличие показателей, свидетельствующих о наличии у них положительной гармоничной Я-концепции. Аналогичный показатель в контрольной группе составил 50%, что обусловлено наличием только у 50% студентов адекватной самооценки, которая является важным показателем гармоничности Я-концепции.

Таким образом, эксперимент подтвердил эффективность предлагаемой нами организации работы с аутентичными текстами на занятиях по иностранному в вузе для развитию положительной гармоничной Я-концепции студентов.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Алешина, Ю. Е. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений: спецпрактикум по социальной психологии / Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовская. – М. : Изд-во МГУ, 1987. – 120 с.
2. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М: Прогресс, 1986. – 422 с.
3. Кузина, М. В. К вопросу о механизмах формирования Я-концепции в период ранней взрослости // Российский научный журнал. – 2011. – №1 (20). – С. 219-224
4. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 584 с.
5. Миньяр-Белоручев, К. В. Заметки стипендиата: системы высшего образования России и США глазами выпускника программы Фулбрайта С. 345-355 // 200 лет российско-американских отношений: наука и образование: Сб. статей / Под ред. акад. РАН А. О. Чубарьяна и Б. А. Рубла (Директор Института Кеннана). – М.:ОЛМП Медиа Групп, 2007. – 400 с.
6. Миньяр-Белоручев, Р. К. Методический словник. Толковый словарь терминов методики обучения языкам. – М.: Стелла, 1996. – 144 с.
7. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие / Под ред. М. В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.
8. Практическая психология: учебник / под. ред. М. К. Тутушкиной. – 2-е изд., перераб., доп. – СПб.: Дидактика Плюс, 1998. – 336 с.
9. Bocknek, G. The Young Adult. – Brooks/Cole Publishing Company, Monterey, California, 1980. – 224 с.

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

УДК 378
ББК 74.58
Педагогика и психология

ДИАГНОСТИКА ИСХОДНОГО УРОВНЯ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА[1]

Т. А. Лайкина

В статье дается описание процедуры выявления исходного уровня творческой самореализации студентов педагогического вуза, выделены компоненты, показатели и уровни творческой самореализации студентов педагогического вуза.

Ключевые слова
Диагностика, самореализация, творческая самореализация, компоненты творческой самореализации, показатели творческой самореализации

Тенденции инновационного развития современного российского общества и системы высшего профессионального педагогического образования актуализируют потребность личности будущего учителя в творческой самореализации. Под ней понимается органичный и динамично развивающийся процесс подготовки студента в педагогическом вузе, при котором обязательным условием является осмысление накапливаемого знания с целью его применения при проектировании способов деятельности, отражающих смыслы личностно-профессиональных задач, решение которых способствует созданию качественно нового продукта. При этом творческая самореализация определяется как мера выраженности совокупности личностных и профессиональных качеств студента, находящих проявление в овладении системой знаний и способов его применения в практической деятельности, личностном отношении к профессиональному взаимодействию и к себе как субъекту собственной деятельности, в саморефлексии.

В ходе опытно-экспериментальной работы осуществлена попытка диагностики начального (исходного) уровня творческой самореализации студентов педагогического вуза, представленная компонентами:

[1] **Статья опубликована при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы по теме «Определение теоретико-методологических положений и соответствующих им педагогических условий проектирования и реализации содержательно-процессуальной модели формирования профессиональной компетентности студента педагогического вуза» (П827 от 24.05.2010 г.)**

– когнитивным (педагогическое знание о возможных путях, средствах, способах, программах овладения будущим учителем творческой самореализацией);

– эмоционально-ценностным (система ценностей, смысловое отношение к содержанию творческой самореализации; коррекция и регуляция как способы адекватного реагирования в ситуациях социального и профессионально-педагогического взаимодействия, личностно-профессиональное творческое отношение к ситуации);

– рефлексивно-деятельностным (личностная ориентация на активную рефлексию той или иной педагогической ситуации, способность к самопознанию, объективность самооценки, видение перспективы творческого профессионально-педагогического роста).

Для каждого из компонентов были определены показатели и критерии уровней творческой самореализации: высокого, среднего и низкого.

Изначальная заданность процесса выявления исходного уровня творческой самореализации студентов педагогического вуза предопределялась важными характеристиками, определяющими степень реализации творческого потенциала: умение вносить новизну в содержание, организацию и методы учебно-воспитательной работы; умение находить альтернативные варианты выхода из проблемной ситуации; умение быстро перестраиваться в ходе педагогической деятельности; способность к самостоятельности, педагогической интуиции, импровизации, творческому воображению, коммуникативности, креативности.

В ходе констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы были реализованы исследовательские задачи, нацеленные на выявление представлений студентов о феномене творческой самореализации, степени реализации творческого потенциала, а также самооценки творческой самореализации студентов безотносительно к направлению подготовки и специальности. В эксперименте приняло участие 250 студентов ГОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» факультетов истории и права, педагогического и художественного образования, психологии и дефектологии, физико-математического факультета.

Для решения исследовательских задач констатирующего этапа эксперимента был сформирован соответствующий инструментарий. Он представлен совокупностью диагностических методик, тестов, анкет, нацеленных на решение разноплановых по содержанию, но однонаправленных по целевому назначению задач. Отбор инструментария осуществлялся в соответствии со структурными компонентами (показателями) уровня творческой самореализации студентов педагогического вуза.

Так, первая группа методик была направлена на выявление степени владения студентами информацией о феномене творческой самореализации, его возможности и значении в развитии профессиональной компетентности будущего учителя, сферах творческой самореализации. С этой целью студентам была предложена система заданий (анкета, тест «Незаконченное предложение», сочинение-размышление), направленная на определение самооценки испытуемых. Одновременно в процесс исследовательской работы включались эксперты, в качестве которых выступили кураторы студенческих групп и сами студенты-однокурсники.

Результаты констатирующего этапа эксперимента показали, что уровень владения студентами информацией о творческой самореализации личности в основном проявляется безотносительно как к самой личности испытуемого, так и к области профессионально-педагогической деятельности; явление творческой самореализации студенты связывает в большей степени с такими сферами жизни как шоу-бизнес, искусство, спорт, неформальные

молодежные объединения и субкультура.

Однако более 50 % студентов отмечают, что успех собственной учебной, а в дальнейшем и профессиональной деятельности во многом определяется активной жизненной позицией в процессе вузовского обучения: регулярная подготовка сообщений, докладов, выступлений на конференциях, участие в олимпиадах, научно-исследовательских кружках, творческих лабораториях.

Вторая группа заданий диагностического комплекса, отражающая смысл эмоционально-ценностного компонента творческой самореализации, была представлена методиками «Хочу и могу» Е. Б. Фантапова, тестом смысложизненных ориентации (СЖО) Д. А. Леонтьева, написанием педагогического эссе.

Для вскрытия противоречий в системе «хочу» и «могу» студентам было необходимо проанализировать совпадают ли их собственные ценности с доступностью (Ц=Д) или цель превышает доступность – «ценно, но не доступно», «хочу, но мне это не доступно», «хочу, но не могу» (Ц>Д), а может наоборот наблюдается превышение доступности цели над ее ценностью – «доступно, но не нужно», «могу, но не хочу» (Ц<Д) студентам было предложено заполнить 2 матрицы, которые состояли из 12 понятий-ценностей: творчество; здоровье; познание; наличие хороших и верных друзей; красота природы и искусства; любовь; материально обеспеченная жизнь; интересная работа; уверенность в себе; свобода как независимость в поступках и действиях; счастливая семейная жизнь; активная деятельная жизнь.

Шкала ценностей распределилась следующим образом. Сближение реальности и идеала такого понятия-ценности как «уверенность в себе» (свобода от внутренних противоречий, сомнений) отметили 17,9 % студентов. 46,4 % обозначили, что цель превышает доступность (желание превосходит возможности). Для 35,7 % выраженный результат о развитом чувстве уверенности в себе не имеет большого значения и воспринимается как само со-бой разумеющееся.

У 14,3 % студентов при оценивании понятия-ценности «познание», которое подразумевает возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, а также интеллектуальное развитие наблюдалось полное совпадение ее ценности и доступности. Для 57,1 % данное понятие-ценность имеет значение, но в данный момент недоступно вследствие самых разных причин материального, личностного характера. 28,6 % студентов констатировали тот факт, что им доступны самые различные варианты и модели развития познавательных возможностей. Вместе с тем они не ставят это во главу системы собственных ценностных ориентаций.

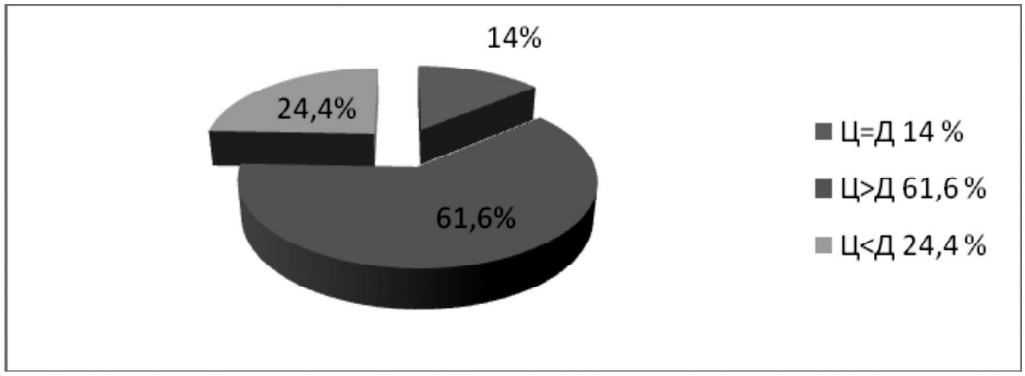
При оценивании понятия-ценности «Свобода как независимость в по-ступках и действиях» процентное соотношение распределилось поровну – 35,7 % студентов ответили «ценно, но не доступно» и 35,7 % – «доступно, но не нужно» и у 28,6 % наблюдается сближение реальности и идеала, т. е. полное совпадение цели и ее доступности.

В отношении к понятию-ценности «творчество», истолкованному как возможность осуществления творческой деятельности, у 19 % студентов наблюдается сближение реальности и идеала. Для 49,8 % студентов творчество представляет ценность, но недоступно в идеальном варианте проявления, 31,2 % студентов считают себя творческой личностью, способной к проявлению креативных умений в разных сферах жизнедеятельности. Считая себя самодостаточной личностью, они не стремятся развивать в себе эти качества.

Итак, понимание и самооценивание студентами с целью определения ценностных приоритетов в развитии творческой самореализации складывается таким образом.

61,6 % (154 студентов) наблюдается

Диаграмма



Сравнение ценности и доступности понятий-ценностей личности

внутренний конфликт, противоречие, которое он не способен решить самостоятельно из-за того, что то или иное понятие для него ценно, но недоступно в данный момент. У 24,4 % (61 студента) наблюдается превышение доступности цели над ее ценностью, т. е. студенту доступно то или иное понятие-ценность, но он не ставит ее во главу собственных ценностей, что свидетельствует о состоянии внутреннего вакуума личности по отношению к тем или иным ценностям. И у 14 % (35 студентов) наблюдается полное сближение ценности и ее доступности, т. е. сближение реальности и идеала.

Для определения студентами рейтингового места той или иной ценности им было предложено иерархически выстроить собственную систему ценностей, определяющую не только личный, но профессиональный успех.

В ходе проведенного анализа были получены следующие данные:

1. наличие хороших и верных друзей;
2. интересная работа;
3. здоровье;
4. активная деятельная жизнь;
5. красота природы и искусства;
6. материально обеспеченная жизнь;
7. познание,
8. свобода как независимость в поступках и действиях;
9. счастливая семейная жизнь;
10. уверенность в себе;
11. любовь;
12. творчество.

Как показывает рейтинговая шкала, приоритетное направление определяют «наличие хороших и верных друзей», «интересная работа», «активная деятельная жизнь», «здоровье». Интересно, что «материально обеспеченная жизнь» оказалась на втором рейтинговом месте, а такие вечные ценности как «любовь», «счастливая семейная жизнь» – на третьем. Хотелось бы обратить особое внимание на то, что понятию-ценности «творчество» студенты отдают последнее место. Полагаем, что это может быть связано с определением первоочередных и на сегодняшний день важных рациональных задач, связанных с конечным результатом, который, по мнению части студентов, не зависит от проявления креативности. Вместе с тем, абсолютно очевидна неотстраненность от внимания к творчеству как ценности, иначе такие показатели как «интересная работа» и «активная деятельная жизнь» не могли бы оказаться в числе приоритетных. Следовательно, часть студентов проявляют неосознанную компетенцию, связанную с отношением к творчеству.

В подтверждение вышесказанному приведем данные теста смысложизненных ориентации (СЖО) Д. А. Леонтьева. Согласно этому тесту 61 % четко обозначают осмысленные цели в жизни, направленность пусть и на временную, но перспективу. 11 % проявляют достаточно нейтральную позицию: их планы не имеют

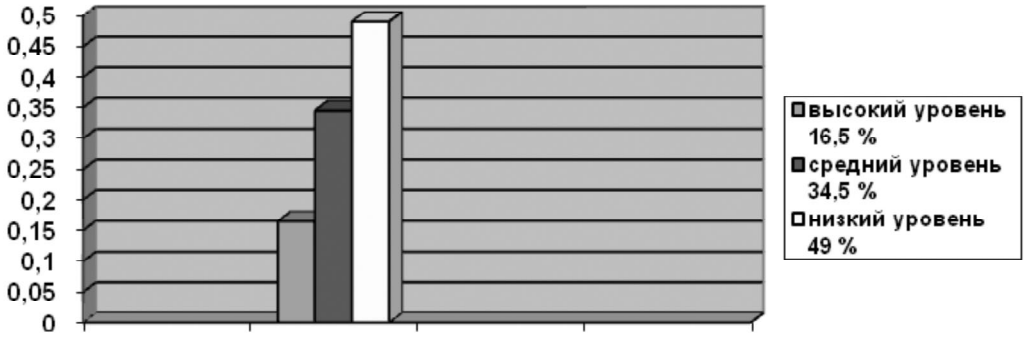
реальной перспективы в настоящем и не подкрепляются личной ответственностью за их реализацию.

В третью группу методик диагностического комплекса для выявления рефлексивно-деятельностной компетенции вошли анкеты В. И. Андреева, Е. С. Головина, Ю. Л. Рагозина.

Самоанкетирование показало, что у 49 % респондентов выражен низкий творческий потенциал. 34,5 % респондентов оценили свой творческий потенциал на среднем уровне. 16,5 % респондентов обозначили свою принадлежность к высокому уровню. Вследствие того, что самооценка студентов могла быть неадекватной, мы пригласили к участию в анкетировании экспертов, в качестве которых вновь выступили кураторы студенческих групп и од-нокурсники. Следует отметить, что уровень их оценивания оказался прибли-женным к результатам самооценки студентов: 30 % – низкий, 60 % – средний и 10 % – средний соответственно.

В процессе обобщенного анализа полученных результатов всех компонентов было выявлено, что большая часть студентов имеет низкий уровень творческой самореализации. По нашему мнению это, прежде всего, связано с тем, что в практике обучения студентов проблеме формирования творческой самореализации не уделяется должного внимания.

Гистограмма



Уровень сформированности творческой самореализации будущего педагога (данные результатов констатирующего эксперимента)

Таким образом, результаты диагностики исходного уровня творческой самореализации студентов педагогического вуза убеждают в необходимости проектирования и внедрения в образовательную практику вуза педагогических условий, направленных на внесение изменений в содержание учебных курсов, педагогических практик и их технологического сопровождения, систематизацию внеучебной деятельности, самостоятельной работы студентов, что позволит интенсифицировать процесс формирования творческой самореализации будущего учителя.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ МЕДИЦИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ АКАДЕМИКА И. П. ПАВЛОВА

УДК 37.032
ББК 74.20

педагогика

НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В ИЗМЕНЯЮЩИХСЯ УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О. В. Полякова
О. Е. Слюсарева
М. А. Левина
И. В. Неволина

В статье рассмотрено понятие образовательно-воспитательного процесса в современном образовании, его научное обеспечение в изменяющихся условиях. Определены несколько направлений в исследовании фундаментального содержание подготовки личности.

Ключевые слова
Образовательно-воспитательный процесс, инновационные технологии, познавательная активность

Сегодня мы находимся в процессе изменения представлений о способностях, потенциале и целях человека. Рождается новое видение возможностей и сути человечества в целом, формируется новый взгляд на человеческую природу как целостную, единую, сложную систему. А когда меняется философия человека, тогда меняется и философия образования, личностного развития, теоретические представления о том, как помочь человеку стать тем, чем он может и чем ему следует стать.

Образованность, понимаемая сегодня не как многознание и владение набором профессиональных навыков, а как развитость разнообразных способностей системного характера, высокая степень их продуктивности, предполагает моделирование такой системы образования, в которой главенствующую роль занимала бы не традиционная трансляция знаний, умений, ценностей, норм поведения и т. д., а создание условий для максимально возможной адаптации и развития конкретной личности.

Однако вопрос о том, как грамотно построить образовательно-воспитательный процесс в современной школе с целью формирования общечеловеческой культуры личности остается открытым. Выработка и постоянное совершенствование собственного взгляда на педагогический процесс, улучшение условий его протекания, повышение качества общекультурной подготовки специалиста является неотъемлемой составляющей профессиональной деятельности каждого педагога.

В результате анализа литературы, мы установили, что с общеметодологических позиций, под образовательно-воспитательным процессом понимается сложно дифференцированная система, представленная в общественной жизни на всех уровнях ее

функционирования и развития. «Это система разнокачественного, разнонаправленного различным образом организованного взаимодействия людей, групп, общностей различного типа» [6. С. 3].

Как справедливо утверждает по этому поводу С. Н. Батракова, «сущность педагогического процесса – образование личности, т. е. становление человека как личности» [1. С. 27].

Вместе с тем, в современной педагогической литературе существует большое количество подходов как к определению образовательно-воспитательного процесса, так и к обоснованию и выделению его составляющих. Поэтому возникает необходимость более детального изучения и осмысления вопроса, связанного с его современным пониманием.

Проведенный нами анализ большого количества первоисточников показал, что, несмотря на различие в трактовках, в выделении компонентов и их сочетаний, большинство исследователей сходятся в мысли о том, что основной отличительной характеристикой современного образовательно-воспитательного процесса является его полиструктурность. Исходя из принципа полиструктурности, образовательно-воспитательный процесс можно характеризовать, по крайней мере, как упорядоченную совокупность определенным образом взаимосвязанных и взаимодополняющих друг друга процессов. Признавая это, исследователи, вместе с тем называют различные составляющие рассматриваемого процесса. Среди них понимание педагогического процесса как совокупности:

– процессов обучения и воспитания (учебно-воспитательный процесс);

– видов воспитания (обучение при этом понимается как вид воспитания);

– различных видов деятельности учащихся;

– процессов воспитания, обучения и развития;

– воспитательных влияний (школы, семьи, коллектива и т. п.).

Несмотря на определенную обоснованность каждой из такого рода характеристик, вместе с тем, необходимо обратить внимание на их некоторую односторонность, не отражающую в полной мере изначальной сущности педагогического процесса как процесса взаимодействия педагога и обучающихся, что, по сути, искажает как его характер, так и сам принцип всеобщего, в том числе и педагогического, взаимодействия.

Снять подобную односторонность помогает, на наш взгляд, понимание педагогического процесса как совокупности воспитания и самовоспитания, обучения и самообразования, развития и саморазвития. Подобный подход к трактовке педагогического процесса соотносится с основным способом его осуществления - взаимодействием педагога и обучающихся. Он отражает деятельность каждой из сторон по достижению поставленной цели, определяет содержание названного процесса с учетом позиций, занимаемых его основными субъектами, и обеспечивает его обоюдно-значимую результативность. Более того, введение в определение педагогического процесса таких элементов как самовоспитание, самообразование и саморазвитие позволяет четче обозначить зону ближайшего развития как учащегося, так и взаимодействующего с ним педагога, а также увидеть основные направления развертывания и дальнейшего совершенствования самого педагогического процесса.

Исходя из этого, можно согласиться с определением педагогического процесса, которое дает А. В. Хуторской [7], основываясь на общеметодологической трактовке процесса как последовательной смены моментов развития явления, его переходов в другие явления. Он определяет образовательный процесс как «педагогически обоснованное, последовательное, непрерывное изменение состояний субъектов обучения в специально организуемой среде с целью достижения ими образова-

тельных результатов» [7. С. 48].

Вопросам ценностных оснований современного образования и воспитания посвящен ряд работ Е. В. Бондаревской [2. С. 29]. Под ценностями воспитания она понимает «его человеческие смыслы, общественно одобряемые и передаваемые из поколения в поколение образцы педагогической культуры, запечатленные в культурном облике человека, культурных образцах жизни, межпоколенного взаимодействия и воспитательных отношениях, в педагогических теориях и системах, технологиях и способах педагогической деятельности и поведения».

Близка к позиции Е. В. Бондаревской [2] по своим методологическим основаниям и точка зрения Ю. В. Сенько [4. С. 11], который рассматривает педагогический процесс как самостоятельный гуманитарный феномен. Образование он понимает как возможность осуществления человека в культуре. Исходя из этого, основными стратегическими направлениями дальнейшего развития образования, по Ю. В. Сенько, выступают: фундаментализация, информатизация и гуманитиаризация.

Важно, что среди названных направлений приоритетное место автор отводит гуманитаризации. Он справедливо полагает, что гуманитарная парадигма образования ориентирована на становление человека в культуре. «Человек получает образование, чтобы стать соучастником культурного процесса, ...быть носителем и творцом культуры» [4. С. 11].

Положения «Национальной доктрины образования РФ» составляют сущность современной гуманитарно-культурной парадигмы, что является подтверждением того, что образование и воспитание в рамках такой парадигмы требует изменения целей образования, переосмысления его идеалов: от «человека образованного» к «человеку культуры».

Однако в ходе исследования, мы пришли к выводу, что современный взгляд на образовательно-воспитательный процесс как на «образование и воспитание человека культуры» ставит проблему определения условий для ее существования.

Сложная и многоаспектная проблема научного управления процессом подготовки специалистов изучается в социологии, философии, педагогике, теории и методике профессионального обучения. Это подтверждает необходимость представленности в современных условиях развития образования целостной картины подготовки специалистов также в области психолого-педагогических знаний, ее гуманистической сущности, содержания, структуры, обусловленности и возможности развития данной проблемы.

Психолого-педагогический теорией и практикой накоплен богатый научный фонд идей, концепций, моделей личности по развитию активности обучающихся, наработан опыт создания условий их внедрения в различные формы познавательной деятельности.

Нашей задачей является корректировка системы подготовки специалистов в плане повышения качества образования и психолого-педагогической культуры с гуманистическими аспектами и научное развитие инновационных технологий, что обеспечит развитие их творческих возможностей, новых познавательных потребностей в новом информационном пространстве.

Сегодняшний человек уже привык к мысли, что он живет в век небывалого расцвета интеллекта, на фоне всеобщего увлечения возможностями разума. В целом интеллектуальное развитие личности опережает эмоциональное. Интеллект стал объектом пристального внимания фундаментальных наук о воспитательных отношениях: как помочь стать творчески активным, духовно богатым и удовлетворенным жизнью.

Прорыв человечества к управляемой социоприродной эволюции одновременно означает своеобразную рефлексивную революцию в развитии человечества, глу-

бинное осмысление роли совокупного интеллекта общества в процессах будущетворения.

Подготовка высококвалифицированных специалистов в вузах по инновационным научным психолого-педагогическим основам – это совокупный интеллект общества, определяющий его интеллектуальный и прогностический потенциалы и реализацию совокупно-нравственных функций в управлении социоприродным развитием планирования, прогнозирования, проектирования, нормирования.

Новое время порождает новую парадигму образования, новую исследовательскую программу и соответствующие изменения в стиле критического мышления в современном информационном пространстве.

Социальная значимость проблемы повышения качества образования высококвалифицированных специалистов и наличие условий для ее решения на новом уровне подтверждают целесообразность и своевременность ее исследования. Современные теории и практика указывают на наличие противоречий, которые требуют научного и практического разрешения в аспекте инновационных технологий.

Под инновацией в нашем исследовании мы понимаем особую организацию деятельности и мышления по подготовке специалистов в высшей школе.

Как показали наши исследования, осуществление инноваций, обеспечивающих радикальное изменение механизма подготовки специалистов, связано с психологическим феноменом – установкой, характеризующей настрой личности на восприятие психолого-педагогической информации и готовность к практической деятельности.

По мнению Д. Н. Узнадзе, для возникновения установки «…достаточно двух элементарных условий – какой-нибудь актуальной потребности у субъекта и ситуации ее удовлетворения. При наличии обоих этих условий в субъекте возникает установка к определенной активности» [5. С. 157].

В связи с этим рассмотрим, каковы же потребности субъекта управления в инновациях и каковы ситуации удовлетворения этих потребностей.

Творческая активная познавательная деятельность нового времени стимулируется и реализуется мотивами, потребностями.

Наше исследование показало, что интегрированное знание об образовании (эдукология) является основополагающим в подготовке высококвалифицированных специалистов в современной школе. Эдукология вносит в науку об образовании ясность и точность, охватывая все знания об обществе, о человеке, об образовании, – словом, всю отрасль образования, в которой каждый элемент исследования имеет свое место.

Анализ литературы показывает, что один из актуальнейших сегодня методологических вопросов педагогических исследований: что такое в свете современных представлений научно объективная оценка психолого-педагогических факторов, явлений и процессов?

В связи с этим обеспечить высокое качество подготовки специалистов невозможно без усиления познавательной активности самих обучающихся. Стремительная дифференциация научных дисциплин, динамичное развитие самого знания приводят к тому, что с каждым годом возрастает значение интенсификации процесса образования, мобилизации воли, духовных и физических сил студента на ускорение процесса познания. Воспитать у обучающегося высокую требовательность к себе, жизненную потребность трудиться, желание и умение работать творчески, пополнять свои знания, умения вести здоровый образ жизни и заботиться о своем здоровье – это одна из главных задач педагогики.

Как показали наши наблюдения, что особое значение имеет правильное распределение усилий, времени, отводимо-

го на теоретические курсы, практические занятия, самостоятельную подготовку и отдых обучающихся. Ключевой проблемой в решении задачи повышения эффективности и качества учебного процесса является активизация учения будущих специалистов. Знания, полученные в готовом виде, вызывают затруднения у обучающихся в их применении к объяснению наблюдаемых явлений и решению конкретных задач.

При этом отмечено, что развитие человека – это становление его личности под влиянием внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых социальных и природных факторов. Объект познания – человек, развивающийся в результате образовательно-воспитательных отношений. Приоритетной задачей педагогической науки является задача управления образовательными и воспитательными системами. В состав постоянных задач педагогической науки входит и задача изучения и обобщения практики, опыта педагогической деятельности.

Следует указать также и на то обстоятельство, что в большинстве работ педагогов-исследователей учение рассматривалось как познавательная деятельность, протекающая под руководством преподавателя, и упускалась возможность и необходимость управления этой деятельностью.

Эффективное же учение, как показали наши исследования, возможно только при условии сформированности у обучающихся умений перерабатывать информацию и осуществлять самоуправление процессом познания.

Для самоуправления учением мы стремились формировать такие умения, как планирование познавательной деятельности, ее самоорганизация, направленная на выполнение этого плана, и самоконтроль в ходе деятельности.

Сущность активности обучающихся в познавательной деятельности мы связываем с управлением процессом учебного познания путем целенаправленного стимулирования и усиления этих процессов.

Из анализа основных публикаций, в которых рассматривался вопрос о сущности понятия познавательной активности, можно вычленить основные подходы исследователей к рассмотрению вопроса. Таких подходов фактически два. Одни авторы рассматривают познавательную активность как деятельность, другие – как черту личности. Нам представляется, что эти подходы нельзя отрывать друг от друга. Использование их в диалектическом единстве позволяет сформировать единую точку зрения на понятие сущности познавательной деятельности.

Понимание самостоятельной работы как целостного образования, реализующего единство преподавания и учения, формы и содержания, открывает возможности проявления ее нового интегративного свойства – быть педагогическим средством организации самостоятельной деятельности.

Структура самоуправления процессом учения может быть представлена следующим образом: мотивационный компонент, включающий в себя мотивы, потребности, интересы, т. е. то, что обеспечивает включение обучающихся в процесс активного учения; содержательно-операционный компонент, состоящий из двух взаимосвязанных частей: системы ведущих знаний (теории, законы, факты, представления) и способов учения (инструменты получения информации и применения знаний на практике); основы ориентационного компонента – принятие обучающимся цели познавательной деятельности, ее планирование и прогнозирование; ценностно-волевой компонент, включающий в себя внимание, волю, эмоциональную окрашенность действия; оценочный компонент имеет своим содержанием систематическое получение обратной информации о ходе совершения действия на основе сличения результатов деятельности с выполняемой задачей.

В исследовании фундаментального со-

держания подготовки высококвалифицированного специалиста мы определили несколько направлений.

Первое направление характеризуется разработкой профессиограммы, в которой определяются содержание и система теоретических педагогических знаний специалиста, а также перечень психолого-педагогических умений и навыков, необходимых для осуществления компетентности (научные основы профессиограммы специалиста, создание модели специалиста на уровне выпускника и формирование личности специалиста в процессе профессиональной подготовки).

Второе направление характеризуется исследованием структуры педагогической деятельности. Исходя из общей теории деятельности, вычленяются следующие компоненты работы специалиста: конструктивный, организаторский, коммуникативный, гностический, проектировочный.

Третье направление характеризуется разработкой содержания, форм и методов формирования теоретических педзнаний и педагогических умений по отдельным видам специализации.

Таким образом, каждое из научных направлений раскрывает тот или иной аспект подготовки специалистов в современной школе на основе психолого-педагогических знаний. Наличие разных подходов будет способствовать более глубокому и разностороннему изучению системы, содержания и методов психолого-педагогической подготовки, а также определения путей ее совершенствования.

В связи с этим, в исследовании проблем научной организации учебного процесса можно выделить три аспекта: во-первых, разработка общей теории обучения в вузе в новом информационном пространстве; во-вторых, исследование проблем фундаментального совершенствования учебной работы в высшей школе; в-третьих, изучение научных основ преподавания психолого-педагогических дисциплин в вузе в аспекте инновационных технологий.

С учетом вышеизложенного и на основании ряда собственных исследований мы пришли к выводу о том, что динамика педагогического процесса (т.е. скорость и интенсивность его протекания) определяется его сущностными характеристиками, а, значит, зависит от характера осуществляемого взаимодействия, а также от тех взаимоотношений, которые рождаются на этой основе между педагогом и обучающимися.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Батракова, С. Н. Методологические основы педагогического процесса: учеб. пособие / С. Н. Батракова. – Ярославль: Яросл. гос. ун-т., 2001. – 96 с.

2. Бондаревская, Е. В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2010. – № 4. – С. 29

3. Дахин, А. Н. Педагогическое моделирование [Текст]: монография / А. Н. Дахин. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2005. – 230 с.

4. Сенько, Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования: курс лекций: учебное пособие / Ю. В. Сенько. – М.: Академия, 2000. – 240 с.

5. Узнадзе, Д. А. Психологические исследования. [Текст] / Д. А. Узнадзе. – М.: Наука, 1966. – 451с.

6. Федотова, Е. Л. Актуальные проблемы современного образования / Е. Л. Федотова, О. Л. Подлиняев, Ю. В. Аннушкин и др. – Иркутск: Иркут. гос. ун-т, 2006. – С. 3.

7. Хуторской, А. В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. В. Хуторской. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОТКРЫТЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
РЯЗАНСКИЙ ИНСТИТУТ (ФИЛИАЛ)

УДК 378
ББК 74.58
Педагогика высшей школы

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

Н. А. Суворова

В статье рассмотрены вопросы подготовки студентов строительной специальности технического вуза в условиях информатизации образования.

Ключевые слова
Профессиональная компетентность, информационные образовательные ресурсы, информационно-коммуникационный учебно-методический комплекс

В концепции информатизации сферы образования Российской Федерации отмечается, что главная цель информатизации состоит «в подготовке обучаемых к полноценному и эффективному участию в бытовой, общественной и профессиональной областях жизнедеятельности в условиях информационного общества» [5].

В соответствии с современной, новой концепцией высшего образования, предъявляются требования к фундаментализации, прагматизации и использованию новой информационно-коммуникационной технологии (ИКТ).

Насыщение образовательной системы информационными технологиями и информационными средствами, является одним из важных направлений информатизации образования и приоритетным направлением государственной политики. «Суть информатизации образования в том, что для обучаемого становится доступной большая по объему информация, представленная в базовых данных, компьютерных программах, различной справочной литературе. Компьютеризация в данном случае выступает лишь частным случаем информатизации обучения» [1, с. 243].

О. К. Филатов, А. П. Ершов, А. Н. Колмогоров, С. А. Лебедев и др. считают, что ИКТ повышает качество образования за счет содержательной части, т. е. информационных ресурсов, изменения содержания и методов обучения [7]. Следует согласиться с М. И. Башмаковым, В. П. Беспалько, А. Н. Дахиным, И. С. Деминым, С. Н. Поздняковым, Н. А. Резник и др. считающими, что с такими задачами ни одна предметная методика не сталкивалась [2; 4].

Компетентностная модель подготовки современного специалиста XXI века

отличается комплексными когнитивными, персональными, коммуникативными умениями; социально-правовыми, информационными характеристиками, а требования к выпускникам вузов переведены с языка знаний на язык компетенций. Профессиональная компетентность имеет личностный характер обобщенных знаний, умений, способностей и включает ключевую, базовую и специальную компетентности.

Ключевые компетентности связаны с достижением успеха личности в быстро изменяющихся жизненных ситуациях, обеспечивающих целенаправленную деятельность. Они проявляются в способности решать профессиональные задачи на основе социально-правовых основ личности, информационно-коммуникационных средств, т. е. приобретают особую значимость в любой профессиональной деятельности.

Базовые компетентности отражают специфику и современное понимание основных задач профессиональной деятельности – например, инженерно-строительной и формируются в техническом вузе в процессе изучения общепрофессиональных дисциплин.

Специальные компетентности должны обеспечить готовность будущего специалиста осуществлять коммуникацию и решать задачи профессиональной деятельности.

В процессе решения жизненно важных профессиональных задач ключевые, базовые и специальные компетентности, пронизывают друг друга, и проявляются в разных контекстах, с использованием определенного образовательного пространства [3, с. 19].

Формирование профессиональной компетентности будущего современного инженера невозможно без новых информационных технологий и систем автоматизированного проектирования (САПР), основанных на применении вычислительной техники, информационного, специального, методического обеспечения. В материалах Госсовета РФ по образованию (2006 г.) подчеркивается, что качество образования зависит от качества образовательных программ, содержащих информационно-коммуникационные технологии [6]. Теоретические идеи ученых и внедрение их на основе компетентностного подхода в образовательный процесс Рязанского института (филиала) Московского Государственного Открытого Университета, определили новые профессиональные задачи в подготовке дипломированных специалистов. Поэтому в традиционный перечень учебного плана «270102 Промышленное и гражданское строительство» на 3 курсе внесли изменения, специальную дисциплину «Основания и фундаменты» усилили новым курсом – «Программные комплексы расчета конструкций на ЭВМ» (6 семестр; лекции – 16 часов, практические занятия на ЭВМ – 16 часов, зачет). Как составной элемент новых информационных технологий, этот курс, изучает обширную научную систему общестроительных расчетов «Base». В учебном процессе именно эти дисциплины составляют современный комплексный цикл специальных строительных дисциплин ориентированный на результаты образования с учетом требований ГОС, работодателя и потребности выпускника (Рис.1).

Цель дисциплины – сочетание традиционных и информационных способов освоения знаний; определение информационных потребностей для решения конкретных задач; обучение интерпретации учебного материала, анализу ситуации; использование дальнейших результатов расчета.

Особенность дисциплины – это практическая направленность на решение профессиональных задач с применением сложного и актуального программного комплекса «Base».

Рис. 1. Система расчета и анализа строительных конструкций

Компьютер выступает наиболее адекватным техническим средством обучения, повышающим эффективность научных исследований. Отличием процесса формирования профессиональных компетенций в области телекоммуникаций является то, что это молодая прогрессирующая область педагогических знаний не содержащая «готового знания» [3, с. 93].

Организация обучения посредством активного внедрения компьютерной техники и сетевых коммуникаций в учебный процесс стала обязательным элементом педагогической деятельности, определяющей построение новой формы обучения, которая отвечает запросам информационного общества, рынка труда, темпам реформирования высшего образования. Эффективно влияет на решение профессиональных задач и графическое оформление проектно-конструкторских решений, расширяет коммуникационные возможности, «актуализирует потребности функционального взаимодействия субъектов образования» [3, с. 123-124;].

На кафедре «Промышленного и гражданского строительства» Рязанского института (филиала) Московского Государственного университета был разработан и апробирован учебно-методический инновационный информационно-коммуникационный комплекс дисциплин «Основания и фундаменты», «Программные комплексы расчета конструкций на ЭВМ», который служит важным средством развития модульной формы обучения. Опирается на системно-деятельностный подход, идеи системного анализа, содержит приемы активизации различных видов учебной деятельности в формах мультимедиа обучения:

– лекции и практические занятия с использованием презентаций, качественно повышают эффективность и усиливают оперативность обратной связи за счет наглядного проведения. Материал излагает-

ся в диалоговом режиме с аудиторией, студентам задаются вопросы с целью выяснения, как они разбираются в рассматриваемых проблемных ситуациях. Предложение сделать выводы, обобщить информацию, обменяться мнениями, решить задачу позволяет осуществлять контроль и оценить в баллах навыковые компетенции студентов, с учетом модульно-рейтинговой системы обучения;

– слайд-лекции – лекции в цифровом формате, где учебный материал представлен в виде графических и текстовых слайдов, показ которых сопровождается пояснениями преподавателя. При просмотре лекции через каждые 10 минут проходит слайд с вопросами для самоконтроля. По окончании модуля предлагается тестовый контроль по всем лекционным темам модуля с различными уровнями сложности для проверки знаниевых компетенций;

– мультимедийный интерактивный курс лекций и практических занятий – высокое качество достигается за счет структурирования учебного материала представленного краткими теоретическими положениями и усиленного использованием видио информации (краткая теоретическая информация базируется на логическом анализе содержания учебного материала и означает выделение в нем структуры, совершенствование формы записи, что является важной коммуникативной характеристикой);

– виртуальные экскурсии характеризуют поставленную практическую задачу и служат средством её решения, содержат факты из фундаментостроения, используются для информационного обеспечения индивидуальных и самостоятельных занятий, в сетевой компьютерной аудитории и на отдельных компьютерах; организация работы с виртуальными экскурсиями это: написание отзыва, рецензии, составление отчета, конспекта с краткой теоретической информацией;

– понятийный тренинг – изучение и отработка основных понятий модуля;

– система общестроительных расчетов «Base» – практический тренинг по компьютерному моделированию в строительной индустрии. Особенностью программы является созданный инструмент, включающий в себя максимально широкий спектр решаемых технических задач, (для проведения расчета необходимо ввести стартовые исходные данные, значения параметров, а по окончании решения – получить решение в виде цифровых таблиц и эпюр, графическая информация является визуализацией полученного числового решения), т. е. возможность индивидуальной познавательной деятельности и профессиональной мотивации каждым студентом.

Интерактивный учебно-методический комплекс дисциплин ориентирован на системное и последовательное формирование ключевых, базовых и специальных компетенций в решении типовых, профессиональных задач на новом качественном уровне и решения принципиально новых творческих задач. Оперативно обрабатывать информацию, принимать приоритетные решения технических задач помогает использование программного компьютерного обеспечения: текстовый и табличный процессор MS Word, Excel; математический пакет Mathcad; двух – и трехмерная система автоматизированного проектирования и черчения – Auto CAD. С учетом структуры профессиональной компетентности, мы выделили: информационно-технические задачи; задачи на структурирование и систематизацию научно-технической, теоретической информации, которые включают работу со специальной, справочной литературой, содержат явные или неявные противоречия, которые необходимо найти и разрешить, применяя методы поиска и принятия решения; технологические задачи, задачи на проектирование способов деятельности составлены с целью «создать практические ориентиры и установки, сформулировать творческую позицию в выборе способов деятельности и её осуществления…»; задачи конструирова-

ния углубляют понимание функций профессиональной деятельности и повышают эффективность формирования профессиональной компетентности; задачи анализа, синтеза и моделирования реальных процессов, явлений, ситуаций, направлены на новое знание, формирование и совершенствование профессиональных умений, оценку уровня профессиональной готовности; расчетно-графические для оформления расчетов; прикладные на ЭВМ; творческие на создание креативной среды.

Все задачи разбиты на группы по видам деятельности, соответствуют компетенциям. Сложность отражает уровень поставленной проблемы и связь с формированием таких показателей компетенций как способность: ставить цели, планировать свою деятельность, осуществлять поиск информации, в том числе при помощи IT-технологий. Таким образом, изучая специальные строительные дисциплины на высоком уровне сложности, студенты совершенствуют навыки научно-исследовательской, творческой деятельности, переходя от одностороннего восприятия к критичному мышлению, к самостоятельным открытиям, владению современными ИКТ необходимыми каждому специалисту, т. е. формирование компетенций становится более эффективным при использовании ИКТ и взаимодействии преподавателя и студента. Применение компетентностного подхода рассматриваем как возможность дальнейшей модернизации высшего образования, направленности на формирование профессиональной компетентности, опыта инновационной деятельности, а так же развитие успешной личности грамотного специалиста.

Использование ИКТ придает особенность процессу обучения дисциплин «Основания и фундаменты», «Программные комплексы расчета конструкций на ЭВМ», наполняя его качественно новым содержанием, является неотъемлемым условием формирования профессиональной компетентности будущего инженера строителя. ИКТ позволяет формировать опыт профессиональной деятельности, развивать творческие способности и способность делать обоснованный выбор телекоммуникационных средств, для решения профессиональных задач.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Андреев В. И. Иновационно-прогностический курс. Учебное пособие. Педагогика высшей школы. – Казань: Центр инновационных технологий, 2006. – 500 с.

2. Беспалько В. П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) / В. П. Беспалько. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2008. – 256 с.

3. Голубкова Е. Н., Кондракова И. Э., Мосолова Л. М., Носкова Т. Н., Павлова Т. Б., Писарева С. А., Тряпицина А. П., Тумалев А. В., Тумалева Е. А. Гуманитарные технологии в высшем профессиональном образовании: научно-методические материалы для подготовки преподавателей высшей школы. – СПб.: Акад. Иссл. Культуры, 2008. – 118 с.

4. Демин И. С. Использование технологий в учебно-исследовательской деятельности / И. С. Демин // Развитие исследовательской деятельности учащихся. – М.: Народное образование, 2001. – С. 144-149.

5. Концепция информатизации сферы образования Российской Федерации // Проблемы информатизации высшей школы. – 1998. – № 3-4.

6. Матвеева Т. В. Формирование профессиональной компетентности студентов технического вуза в условиях информатизации образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2008. – 49 с.

7. Филатов О. К. Информатизация технологий обучения в высшей школе. – Москва, 2001. – 284 с.

ВОЕННЫЙ УЧЕБНО-НАУЧНЫЙ ЦЕНТР ВОЕННО-ВОЗДУШНЫХ СИЛ
ВОЕННО-ВОЗДУШНАЯ АКАДЕМИЯ (ФИЛИАЛ)
г. КРАСНОДАР

УДК 159.9
ББК 88.42
Психология

ПСИХОЛОГИЯ

ОБРАЗ РОДИТЕЛЕЙ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТОВ-ЛЕТЧИКОВ

Е. А. Щербакова

Рассмотрена связь образа родителей курсантов-летчиков с адаптивными способностями в процессе профессиональной адаптации. Показана недостаточная проработанность этого вопроса в научной литературе. Представлены результаты исследования образа родителей курсантов адаптивной и дезадаптивной групп. Сделаны выводы, что образ родителей отличается у адаптивных и дезадаптивных курсантов. Предложено использовать полученные результаты в ходе психолого-педагогического отбора и сопровождения обучения летного состава с целью своевременного выявления и предотвращения отклоняющегося поведения у курсантов.

Ключевые слова
Образ родителей, профессиональная адаптация, адаптивная и дезадаптивная группа, профессионально важные качества

Боеготовность и боеспособность авиации Вооруженных Сил во многом зависят от эффективности и качества подготовки будущих военных летчиков в авиационных училищах. На качество подготовки оказывает влияние множество факторов, одним из которых является учет личностных особенностей будущего военного летчика в процессе профессионального психологического отбора и сопровождения обучения.

В ряде работ известных отечественных ученых и авиационных специалистов (Пономаренко В. А., Гандер Д. В., Береговой Г. Т., Галлай М., Кожедуб И. Н. и др.), выделены «положительные» и «отрицательные» качества военного летчика. В контексте концепции профессионального психологического отбора и сопровождения, разработанной рядом ученых в области авиационной психологии в 80-90-х годах прошлого века и взятой за основу современной подготовки военных летчиков, профессионально пригодным к летной деятельности считается тот, у кого выявлены «положительные» ПВК военного летчика.

Однако качества и свойства личности, относящиеся к личностной группе профессионально важных качеств (ПВК) военного летчика [4], и выявляемые в процессе профессионального психологического отбора, не описывают личность полностью, а только констатируют некоторые ее аспекты. Адаптация к профессиональной деятельности, как этап профессионализма [8],

у курсантов не всегда проходит успешно. Профессиональная адаптация курсантов-первокурсников начинается с выстраивания взаимоотношений с новыми условиями среды и осуществляется на всех уровнях их организации: биологическом (строгий распорядок дня, особые бытовые условия), психофизиологическом (стрессоустойчивость, особая организация нервной деятельности), социальном (новые контакты, строгая иерархия межличностного взаимодействия, дисциплина) и психологическом (психологическая готовность к осуществлению профессиональной деятельности). Нарушение дисциплины, иерархии во взаимоотношениях с военными начальниками, снижение здоровья, замкнутость свидетельствует о проявлениях дезадаптации курсантов в новой среде [7].

Вопросом профессиональной адаптации занимались многие ученые: Е. А. Климов рассматривал адаптацию как вхождение в профессию и привыкание к ней, А. К. Маркова рассматривала адаптацию к профессии как один из этапов профессионализма, Дж. Сьюпер адаптацию к профессиональной деятельности рассматривал с позиции адаптации к жизни, Э. Ф. Зеер и Э. Э. Сыманюк профессиональную адаптацию рассматривают через кризис профессиональных экспектаций (ожиданий). Л. М. Митина понятие «адаптация» включила в рассмотрение моделей профессиональной деятельности, среди которых выделяет адаптивную модель и модель профессионального развития.

Однако особенности влияния семьи на профессиональную адаптацию курсантов-летчиков ранее не изучалась. Хотя мы знаем, что в большей степени личностные и адаптивные качества формируются с детства под воспитательным воздействием родителей и других значимых лиц. В соответствии со сформированными чертами характера и другими свойствами личности, молодые люди находят для себя профессию, и, можно понять, что выбор этой профессии сделан ими не случайно.

Проблема заключается в том, что традиционный профессионально-психологический отбор не учитывает психологические особенности отношений в родительской семье курсанта, его отношения к родителям и другим значимым людям. Вместе с тем, все социальные навыки, которые юноша приобрел в семье, как первичном социальном институте, будут реализованы в стенах военного вуза. В отечественной психологии проблема родительства рассматривается широко (Берлингейм Д., Божович Л. И., Глозман Ж. М., Ожигова Л. Н., Посысоева Н. Н., Филиппова Г. Г. и др.). Современные данные об исследованиях родительства в психологии и смежных науках (психотерапии, социологии, педагогике, антропологии) позволяют сделать вывод о том, что сфера исследований в области материнства разработана больше, чем сфера отцовства. О значимости роли отца в развитии ребенка говорил еще З. Фрейд. Однако теоретически обозначенное З. Фрейдом, К. Г. Юнгом, Ш. Бартом, С. Матейчиком влияние отца на развитие личности будущего мужчины малоизучено в контексте интерпретации личности как субъекта труда.

В связи с усилением роли человеческого фактора в вопросе безопасности профессиональной деятельности военных летчиков на современном этапе, нам представилось интересным изучение особенностей влияния образа родителей на личность курсанта-летчика. Изучение личности реальных родителей курсантов военного летного вуза не предоставляется возможным, поэтому в нашем исследовании мы изучали их интериоризированный образ. Под психическим образом родителя мы понимаем интериоризированную человеком в процессе социализации интегрированную систему общих жизненных представлений родителей (родителя или другого значимого лица) индивида, схему субъективной реальности, определяемую системой социальных установок. По словам М. И. Еникеева, на основании

этих представлений у человека формируется определенный образ жизни – «форма индивидуальной и групповой жизнедеятельности, отличающаяся особенностями повседневного поведения, межличностного общения, отношением к требованиям социума, индивидуальные особенности реализации духовных и материальных потребностей».

Поэтому целью настоящей статьи является рассмотрение особенностей образа родителей курсантов-летчиков во взаимосвязи с их профессиональной адаптацией и выработки рекомендаций для психолого-педагогического отбора и сопровождения подготовки военных летчиков.

Для достижения поставленной цели была сделана выборка курсантов из общего числа первокурсников с хорошими и сниженными показателями по шкале «Адаптивные способности» (АС) методики «Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А. Г. Маклакова и С. В. Чермянина. В адаптивную группу вошли курсанты с хорошими показателями по шкале АС (m=8±1,38), n= 21. Дезадаптивную группу составили курсанты со сниженными показателями по шкале АС (m=4,6±2,0), n=24. Достоверность различий подтверждена Т-критерием Стьюдента при $\alpha<0,10$. Достоверные различия выявлены еще по двум шкалам этой методики, также рассматривающимися как ПВК: нервно-психическая устойчивость (НПУ) и устойчивость к суицидальному риску (СР). В проявлении коммуникативных особенностей и моральной нормативности достоверных различий у курсантов обеих групп не выявлено.

Таблица 1

	АДАПТИВНЫЕ		ДЕЗАДАПТИВНЫЕ			
	m1	s1	m2	s2	t	a
АС	8,000	1,380	4,600	2,010	1,890	**0,065**
НПУ	7,850	1,310	3,830	1,750	2,300	**0,026**
КО	7,550	1,310	6,220	6,910	0,610	0,542
МН	6,500	1,640	4,560	2,170	1,300	0,200
СР	8,200	2,020	4,480	2,130	2,020	**0,050**

Достоверность различий в выраженности других личностных характеристик адаптивных и дезадаптивных курсантов подтвержденастатистической обработкой результатов по другими методикам (методика предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса, методика показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки, методика многофакторного исследования личности Р. Кеттелла (N 187)).

Образ родителей (отца и матери) у курсантов обеих групп изучался с использованием методики «Завершение предложений Сакса» (SSCT), направленной на получение «важного клинического материала в четырех представительных областях адаптации»: отношение к семье, к сексу, к прошлому и будущему. Образы отца и матери получены через выделение отношения курсантов к родителям из сферы «отношение к семье». Содержательная интерпретация теста «Завершение предложений Сакса» осуществлялась на основе теста М. Куна и Т. Макпартленда «Кто Я?».

Выявлены достоверно значимые различия в отношении курсантов обеих групп к отцу (t=1,18; α=0,073), семье (t=2,39; α=0,021), женщинам (t=1,83; α=0,075), коллегам (t=3,15; α=0,003), будущему (t=1,71; α=0,095) и целям (t=1,81; α=0,077). Не выявлено достоверных различий в отношении курсантов к матери, гетеросексуальным связям, друзьям, начальникам, подчиненным, страхам, чувству вины, способностям, прошлому.

Итак, при схожем отношении к матери у курсантов обеих групп наблюдается различное отношение к отцу.

Образ отца курсантов адаптивной группы

Психолингвистический анализ результатов теста показал, что образ отца курсантов адаптивной группы представляется как образ уравновешенного, активного, самостоятельного человека (преобладание глаголов в описании – 90%). А недостаток в описании существительных (2,5%) – о недостаточной его ответственности. О слабой дифференцированности идентичности образа отца говорит низкое использование в описании прилагательных (7%). Использование в описании отца в 47% глаголов прошедшего времени свидетельствует о наличии в настоящем неудовлетворенности, стремления вернуться в прошлое в силу его большей привлекательности. Отсутствие в описании социальных ролей при наличии индивидуальных характеристик свидетельствует о наличии ярко выраженной индивидуальности и сложностях в выполнении правил, которые исходят от тех или иных социальных ролей, что может являться косвенным свидетельством социальной дезадаптации. Физическая идентичность выражена в том, что отец редко употребляет спиртные напитки, стареет. Гендерная идентичность выражена слабо. Деятельностная идентичность не выражена.

Таким образом, просматривается образ человека психологически и социально незрелого, с большим нереализованным потенциалом, даже в сфере воспитания сына. А сын-курсант в этой ситуации показывает себя как личность, избравшая для себя адаптацию к жизни через профессию, где нужно всегда быть под чьим-то руководством.

Образ отца дезадаптивной группы курсантов

Психолингвистический анализ результатов теста показал, что образ отца курсантов дезадаптивной группы представляется как образ уравновешенного, активного, самостоятельного человека (преобладание глаголов в описании – 82,6%). А недостаток в описании существительных (10%) – о недостаточной его ответственности. О слабой дифференцированности идентичности образа отца говорит низкое использование в описании прилагательных (7%). Использование в описании отца в 54% глаголов прошедшего времени свидетельствует о наличии в настоящем еще большей неудовлетворенности, стремления вернуться в прошлое в силу его большей привлекательности, но предпринимающего действия по изменению настоящего (описание глагольной формой в настоящем времени – 42% и в будущем времени – 3,5%). Вместе с тем, наличие социальных характеристик отца (летчик, космонавт, тренер, футболист) и отсутствие семейных и супружеских функций свидетельствует о наличии семейного и супружеского неблагополучия. Отсутствие характеристик, связанных с целями, планами на будущее указывает на то, что внутренний мир отца закрыт для сына. Физическая идентичность выражена в том, что отец напряжен, мало веселится, мало пьет, не любит работу в огороде, молчалив. Гендерная идентичность не выражена. Деятельностная идентичность не выражена.

Отец курсантов дезадаптивной группы выглядит как человек эгоцентричный, социально зависимый, решающий свои проблемы в ущерб семье, вызывающий у сына-курсанта желание его «возвысить».

Таким образом, можно обозначить сходства и различия в образах отцов у адаптированных и дезадаптированных курсантов.

Сходства: отец в обеих группах – человек активный, молчаливый, уравновешенный, мало принимающий участие в воспитании сына, имеет узкую специфику полоролевого репертуара поведения. Он неудовлетворен настоящим, имеет проблемы в семейной и супружеской жизни, с закрытым внутренним миром, вызывает потребность у курсанта быть вместе с ним с самого детства, не имеет деятельностной идентичности.

Различия:

– образ отца курсантов адаптивной группы интегрированный, имеет слабую гендерную идентичность, отец чувствителен к родственным связям, гордится сыном-курсантом, доверяет ему, вызывает восхищение и потребность в эмоциональном подражании;

– образ отца курсантов дезадаптивной группы противоречивый, не имеет гендерной идентичности, социально зависимый, не чувствительный к семейным связям, эгоцентричный, способный к решительным действиям, вызывающий желание восхищения и потребность в поведенческом подражании.

Образ матери курсантов адаптивной группы

Психолингвистический анализ результатов теста показал, что образ матери курсантов адаптивной группы представляется неуравновешенным, демонстративным, эмоциональным (преобладание прилагательных в описании – 48%), вместе с тем, относительно гармоничным (в описании использованы глаголы в 35,6% и существительные – в 16,4%). Использование глаголов настоящего времени в 98% говорит об активности и сознательности действий. Вместе с тем, они ответственны, постоянны в отношении ценностно-смысловой сферы их самосознания. Использование большого количества прилагательных в превосходной степени показывает идеализацию образа. Малое количество социальных ролей в описании при наличии индивидуальных характеристик свидетельствует о наличии ярко выраженной индивидуальности и сложностях в выполнении правил, которые исходят от тех или иных социальных ролей, что может являться косвенным свидетельством социальной дезадаптации. Наличие и прямого, и косвенного вариантов эмоционально-положительного обозначения пола говорит о сформированности позитивной половой идентичности, возможном многообразии ролевого поведения, принятии своей привлекательности как представителя пола, и позволяет делать благоприятный прогноз относительно успешности установления и поддержания партнерских взаимоотношений с другими людьми.

В общем, образ матери курсантов адаптивной группы предстает как идеализированный, жертвенный и противоречивый (неуравновешенная – гармоничная, заботливая – недостаточно уделяющая внимание). Она эмоциональная, красивая, ответственная женщина, ценит свою красоту и проявляет постоянство, верность, любовь, ум, доброту, заботу, мудрость, мужественность, жертвенность. Сфера психосексуальности в целом является важной принимаемой внутренне темой ее самосознания. Мать весь свой потенциал, по описанию курсантов, реализует только в сфере материнства. В своем сыне мать видит мужчину и гордится им.

Образ матери курсантов дезадаптивной группы

Психолингвистический анализ результатов теста показал, что образ матери курсантов дезадаптивной группы представляется неуравновешенным, демонстративным, эмоциональным (преобладание прилагательных в описании – 41%), вместе с тем, относительно гармоничным (в описании использованы глаголы в 32% и прилагательные – в 27%). Использование глаголов настоящего времени в 88% говорит об активности и сознательности действий. Использование большого количества прилагательных в превосходной степени показывает идеализацию образа. Репертуар полоролевого поведения широкий, но представлен в сфере родственных и межличностных отношений (мать, подруга, героиня). Наличие эмоционально-положительного и отчужденно-дистантного обозначения пола матери указывает на то, что не всегда сфера психосексуаль-ности в целом является принимаемой внутренне темой ее самосознания. Физи-ческая идентичность выражена в том, что мать красавица. Деятельностная

идентичность выражена в сфере родственных отношений, так как собственных целей не имеет. Образ матери принимается курсантами в целом.

В итоге, образ матери курсантов дезадаптивной группы предстает как идеализированный, противоречивый (понимающая – иногда не понимает) и жертвенный. Она неуравновешенна, демонстративна, эмоциональна, активна и сознательна в деятельности, направленной на взаимодействие с сыном, не имеет своих целей. Мать дезадаптивной группы курсантов умная, понимающая, добрая женщина, которая боится и переживает за своих детей, живет ради них и никогда не бросит свою семью, героиня. Она принимает самостоятельность сына в принятии решении, является для сына другом, но хотела бы иметь дочь.

Таким образом, можно обозначить сходства и различия в образах матерей у адаптированных и дезадаптированных курсантов.

Сходства: мать в обеих группах – противоречивая и жертвенная красавица. Она мужественная, умная, эмоциональная, активная и сознательная в деятельности, ответственная и заботливая женщина. Сфера психосексуальности в целом является значимой темой ее самосознания. Достаточно большой личностный потенциал реализует в сфере материнства, героиня.

Различия:

– мать курсантов адаптивной группы недостаточно уделяет внимание сыну, проявляет жертвенность в том, что готова все сделать ради сына, иногда ссорится с отцом, проявляет постоянство, верность, доброту, видит в сыне мужчину и гордится им;

– мать курсантов дезадаптивной группы жертвенность проявляет в отказе от своих целей и живет ради детей, сфера психосексуальности в целом не всегда является значимой темой ее самосознания, она больше «человек», чем женщина, с сыном составляет единое целое.

Полученные результаты свидетельствуют о значимости включения в систему профотбора диагностики особенностей образа родителей. Выявленная взаимосвязь образа родителей с профессиональной адаптацией личности открывает новые перспективы коррекции личности военных курсантов-летчиков в условиях профессионального подготовки. Полученные результаты могут быть использованы психологами, педагогами и другими специалистами, участвующими в подготовке военных специалистов.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Авиационная психология: учеб. пособие / Д. В. Гандер; под ред. В. А. Пономаренко; Межд. Акад. проблем человека в авиации и космонавтике. – М.: Воентехиздат, 2010.

2. Берлингейм Д. Доэдиповы отношения между отцом и ребенком // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2002. – № 2.

3. Борисенко Ю. В. Модель взаимосвязи факторов, определяющих специфику отцовства // Семейная психология и семейная терапия. – 2006. – № 2.

4. Ворона А. А., Гандер Д. В., Пономаренко В. А. Теория и практика психологического обеспечения летного труда. – М.: Воениздат, 2003.

5. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э Кризисы профессионального становления личности // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – №6.

6. Калина О. Г. Влияние образа отца на эмоциональное благополучие и полоролевую идентичность подростков: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2007.

7. Марков А. С. Влияние образовательной среды на формирование лично-стных качеств будущего специалиста // Российский научный журнал. – 2009. – № 5.

8. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М., 1996.

9. Ожигова Л. Н. Смысловые механизмы гендерной и профессиональной реализации в полиэтнической среде: моногр. / Л. Н. Ожигова. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2009.

МОРДОВСКИИ ГОСУДАРСТВЕННЫИ ПЕДАГОГИЧЕСКИИ ИНСТИТУТ ИМЕНИ М. Е. ЕВСЕВЬЕВА
РЕСПУБЛИКА МОРДОВИЯ, г. САРАНСК

УДК 37.013
ББК 74.266.7
Педагогика и психология

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДУХОВНОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ В МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ[1]

Кандидат педагогических наук О. Ф. Асатрян

В данной работе раскрывается сущностная характеристика понятия «духовность», представлен авторский взгляд на основные векторы психолого-педагогического сопровождения духовного развития учащихся в музыкально-образовательном процессе.

Ключевые слова
Духовность, идеальное, потребности, ценности, духовная организация личности, психолого-педагогическое сопровождение, музыкально-образовательный процесс

Современная социально-экономическая ситуация характеризуется многочисленными негативными явлениями, которые отражают разные аспекты переживаемого российским обществом кризиса духовности. Есть все основания считать, что в непростой ситуации социально-экономических, политических изменений, межнациональных потрясений, кризиса духовности и культуры система образования, в том числе и музыкального образования, играет роль стабилизирующего фактора, и одновременно неиссякаемым источником развития и созидания во всех сферах жизни народов России. Отсюда проявление пристального внимания прогрессивно мыслящих представителей разных областей науки и искусства к проблеме духовности человека как одному из условий решения многих, в том числе и глобальных, проблем современности. Постепенно приходит осознание того, что высокий духовный потенциал общества является одним из важнейших условий его выживания и прогресса.

Не требует доказательства положение о том, что путь к возрождению духовности лежит, прежде всего, через облагораживание духовного мира личности ребенка, устремленного в будущее, заключающего в себе духовный потенциал этого общества. Поэтому здесь важно не упустить время, найти способы сохранить и оптимально использовать традиционные методы духовно-нравственного воспитания молодого поколения, а также предложить инно-

[1] Работа проводится при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы по теме: «Модели и технологии психолого-педагогического сопровождения развития детей в системе образования» (государственный контракт № 14.740.11.0992 от 06.05.2011).

вационные, позволяющие структурировать новое общество.

В литературе, посвященной проблеме духовности, существует, как минимум, четыре подхода: 1) космологический; 2) теологический; 3) аксиологический; 4) когнитивный. В качестве пятого направления, в подходе к изучению проблем духовности, можно выделить интегративный подход, наиболее полно реализованный в работах М. М. Бахтина «К философии поступка» [1] и Ю. М. Федорова «Универсум морали» [21].

Выше обозначенные подходы фиксируют различные понятийные уровни в определении содержания духовности: а) уровень приобщения человека к универсальному космическому началу (Универсуму) или универсальность мироотношения человека [3, 25]; б) уровень приобщения человека к Богу (Универсальной сущности человека) или универсальность деятельной силы человека [4, 9, 18, 20]; в) уровень ценностных ориентаций или характер отношений человека к человеку [7]; г) уровень когнитивных отношений или характер миропонимания [5, 8, 11, 16, 22, 23].

Представляется, что методологически продуктивно для наиболее целостного понимания духовности в контексте настоящей работы исходить из интеграции этих подходов, актуализируя при этом социологический аспект. По мнению Козырева Ю. Н. духовность в социологическом плане необходимо понимать как детерминирующее основание деятельности, поведения и поступков людей [13, 14]. Эта позиция перекликается с позицией М. М. Бахтина, который утверждает, что человеческое содержание выплескивается в контексте жизни каждого человека, даже если он не отдает себе отчета в этом. Духовность имеет реальность не только через диалог с другим сознанием, но и в поступках, бытии-событии [1].

Наиболее ярко позиция интегрального подхода проявилась в работе Ю. М. Федорова «Универсум морали». Автор высказывает очень ценную и продуктивную идею, согласно которой «поступок человека должен рассматриваться не иначе как в качестве многомерного акта, в котором одновременно трансцендируется Абсолют, актуализируется Род, социализируется Индивид и дескриптивизируется Объект» [21]. А согласно Н. А. Бердяеву, глубинное «я» человека всегда связано с духовностью [2].

Понятие духовности, на наш взгляд, тесно связано с понятием идеального, так как последнее является таким проявлением внутреннего мира человека, которое соотнесено с будущим результатом его деятельности, является формой его деятельности. Духовность не тождественна другим проявлениям идеального: мышлению, интуиции, разуму, рассудку, психике, сознанию. Но любые проявления идеального могут нести в себе «индекс духовности», то есть духовность – это степень проявления идеального и, очевидно, высшая степень его проявления, сущностная характеристика идеального. Если исходить из такой взаимосвязи идеального и духовного, если понимать идеальное как социально детерминированную форму человеческой жизнедеятельности, то и представление о духовности можно расширить, обратившись к сущностным характеристикам потребности. Тем самым проанализировать это понятие с точки зрения духовного потенциала личности. Сущность его состоит в следующем. Потребность человека формирует богатый чувствами и мыслями идеальный мир личности. Идеальная сущность потребности развертывается в идеальном мире личности в целом ряде своих модификаций: ценностях, интересах, мотивах, целях, стремлениях, желаниях, программах. Если рассматривать диалектику внутренних модификаций потребностей с точки зрения духовности, то определяющим действие потребности как свободное, личное, одухотворенное побуждение является взаимо-

действие мотивов и ценностных ориентаций личности. Ценности являются высшим аспектом идеального, так как они определяют меру представленности в человеке его сущностных характеристик: социальности, человечности, творчества, универсальности, всесторонности, а потому определяют и характер духовной организации личности, как сущности проявления идеального. Концентрируясь в человеческих потребностях, установках личности, ценности определяют богатство ее духовной организации. Предметная «положенность» духовной организации личности в ее идеальном бытии оказывается уже не столько вещной положенностью, сколько деятельностной.

Богатство человеческих потребностей зависит от того, насколько широко в идеальном мире представлена человеческая деятельная предметность, родовые сущностные силы. Универсальность отношений к миру зависит от того, насколько *очеловечены* чувства и мысли, и тем самым, насколько *одухотворено* отношение к действительности. Решающим фактором формирования богатой человеческой потребности является наличие у человека развитой способности во всем многообразии и конкретности ее сущностных характеристик. Самополагание способности происходит через удовлетворение одной потребности и возникновения другой. В этих границах – мера способности как виртуальной деятельной силы человека, представлена как способность к образованию на субстрате человека любых функциональных систем деятельности. Сущность же способности есть социальная, всесторонняя, творческая сущность. Всесторонность как развертывание универсальности способности детерминирована социально, как существующая в обществе возможность присвоения и развития индивидом своей сущности, всех своих родовых деятельных сил в свободном творческом процессе построения форм деятельности и форм общения и как осуществляющееся в истории совокупное развитие родовых сущностных сил человека в формах разделения труда.

Виртуальность человеческой способности связана не только с виртуальностью и пластичностью мозга, природных задатков человека, а и с некой индивидуальной идеальной силой человека, обладающей такой виртуальностью. В качестве такой силы могут рассматриваться формы мышления, в особенности, образные, художественные. Образные формы мышления включают в себя и практическую человеческую чувственность, и несут в себе диалектику универсума и человека, всеобщего и индивидуального. В особенности это свойственно художественным формам мышления, которые являют собой каждый раз целостную модель одухотворенного отношения человека к миру. Поэтому художественное творчество, художественная деятельность играют особую роль в совершенствовании духовной организации личности, всесторонней сущности человека.

Анализ потребности и способности с точки зрения их сущностных характеристик и соотнесения их с понятиями духовного и идеального позволяет выделить следующие их характеристики, присущие в то же время и духовности (духовной организации личности). К числу *параметров духовности*, определяющих ее меру, следует отнести два основных, характеризующих и сущность человеческого потенциала, и, соответственно, духовного потенциала личности. *Это человечность в отношении к миру и человеку и созидательность как деятельное, творческое начало личности.* Человечность в отношении к миру и человеку обязывает, прежде всего, подходить к человеку как к высшей ценности, гуманное отношение к природе и понимание человека как меры всех вещей (Протагор). Созидательность как деятельное, творческое начало личности тяготеет к внешнему проявлению, самоосуществлению К. Р. Мегрелидзе отме-

чает по этому поводу, что в акте деятельности и продуктах своего труда субъект каждый раз обобществляет также свою духовную сущность, свои способности и делает их доступными другим индивидам. Создается возможность пользоваться способностями другого, опыт индивида не остается закованным внутри него, а становится доступным для других, становится социальным опытом [17].

Эти две характеристики не исчерпывают понятие духовности (духовной организации личности), но являются сущностным основанием для нее, имея своим логическим продолжением и неразрывными сторонами *универсальность и всесторонность*. Таковы, на наш взгляд, главные параметры духовной организации личности, вытекающие из анализа сущностных характеристик понятий – потребности и способности.

Не ставя перед собой задачу в рамках данной работы детального анализа современных интерпретаций названной категории, отметим лишь, что с данным понятием мы также связываем: представление об уникальности человека как носителя разума; «все то, что создается человеком, силой его духа и направлено к добру, красоте, и самому высокому, всему, что есть в человеке» [15]; «все относимое к душе человека; все умственные и нравственные его силы, ум и воля» [6]; «способность личности к творческому самопознанию» (Н. А. Бердяев, С. Л. Рубинштейн и др.); «наличие у человека смысложизненных целей и идеалов» (К. А. Абульханова-Славская, Э. В. Ильенков, М. К. Мамардашвили и др.).

Уместно привести точку зрения известного музыковеда В. В. Медушевского. В подчеркнутых им признаках понятия «духовность» мы находим подтверждение нашего понимания сущности названной категории. Говоря о духовности, он отмечает: «Ее (духовность – О. А.) нельзя свести к комплексу мыслей, потому что она есть еще и строй чувств, и направленность воли и устремлений и соцветие всех прочих сущностных сил человека» [19. С. 7]. А затем: «Единое в многообразном, все мыслимое как одно, как целостное устремление духовности, охватывающее разом все измерения жизни, – таково устроение духовности, конгруэнтное основному принципу мироздания. В духовном сходятся устремления частных сфер культуры. Но стержнем его, специфическим измерением оказывается «нравственность», которая высшее, должное, благое, доброе, совершенное, прекрасное носит в себе, содержит в самом корне сущностных сил человека, его духовно-жизненной активности, устремленности к миру, к глубине жизни, ради чего человек собственно и существует на земле» [Там же. С. 1].

В связи с вышеизложенным *духовная организация личности* предстает, в нашем понимании, как момент интеграции интересов, ценностей, мотивов, целей, планов, стремлений, желаний, программ, умений, навыков, приемов, знаний или, другими словами, как момент интеграции потребностей и способностей. Какова духовная организация личности – может показать только его действие, его действительное, то есть проявляющееся в действительности, отношение к себе, другим людям, к миру, природе, профессии, искусству, обществу, государству.

Каковы же возможности психолого-педагогического сопровождения духовного развития учащихся в музыкально-образовательном процессе?

Как известно психолого-педагогическое сопровождение – это целостная, системно организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого учащегося в школьной среде.

Если попытаться выделить *основные векторы психолого-педагогического сопровождения духовного развития учащихся в музыкально-образовательном процессе*, то в первую очередь следует назвать такое его качество, как «*обращен-*

ность к Другому».

Для учителя «другой» – это его ученик, предстающий как «живое знание», «живая вселенная».

Общепризнанным является сегодня положение о том, что основой отношения педагога любой специальности к детям является гуманизм, как выражение высокой нравственности, духовно-личностной сопричастности, созидательно-творческой устремленности. А это предполагает ориентацию на личность, индивидуальность учащегося, на раскрытие его сущностных сил, способностей и возможностей, оказание ему комплексной социально-психолого-педагогической помощи и защиты через создание условий для его личного роста, реализации положительного потенциала, его успешной организации, формирование нравственных ориентаций и социально-значимых установок в его жизненном самооопределении, творческой активности сознания, направленной на созидательную практическую деятельность. В связи с этим, каждому педагогу-музыканту приходится искать ответ на вопрос, что развивать в ребенке сегодня, как научить его адаптироваться в современном мире, как жить в согласии с собой, с собственной совестью, как помочь ему достичь творческой самореализации в процессе художественного общения с музыкой, как сделать престижной сферу нравственного самоутверждения, как пробудить у учащихся потребность черпать духовную силу в высоком искусстве?

Конечно, решить эти задачи в нашем нестабильном обществе чрезвычайно трудно. Педагог-музыкант не в силах изменить социальную ситуацию, но повлиять на отношения воспитанника к происходящему через собственное отношение к окружающему миру, людям, искусству, природе, труду, через отношения с воспитанником учитель музыки способен таким образом, чтобы помочь ребенку сделать нравственный выбор в любых жизненных обстоятельствах. А может он сделать это только в том случае, если сам будет нравственной, творческой, социально активной личностью, если основной профессиональной ценностью для педагога-музыканта становится ученик, как личность, как «смысл жизни педагога».

Все сказанное выше делает особенно актуальным создание на музыкальных занятиях атмосферы взаимного доверия и уважения, пробуждение у школьников творческой активности и самостоятельности, учет конкретного жизненного и музыкального опыта учащихся. Именно такой подход способствует развитию и укреплению средствами музыкального искусства духовных сил, помогает педагогу-музыканту работать «в концепции ученика» (В. Г. Ражников), деликатно, без авторитарного «режима» воздействовать на духовно-творческие стороны личности школьников, вызывать у них ощущение радости (Ж. Снидерс) от общения с ценностями музыкального искусства. Нельзя не согласиться с мнением педагогов-музыкантов (Э. Б. Абдуллин, Л. Г. Арчажникова, В. В. Медушевский, В. Г. Ражников, Б. М. Целковников) о том, что отношение учителя музыки к ребенку приобретает действительно социально-ценностный смысл лишь при условии, если за всеми профессиональными устремлениями педагога-музыканта будет угадываться искренняя любовь и «вероисповедальное отношение». Именно этот «знак отношения» ученые-музыканты относят к высшему показателю рассматриваемого аспекта отношения. Глубоко правы те, кто считает, что бескорыстное, духовно-родственное «приятие» ученика, его личности, сочувственное понимание его внутреннего духовного облика – вот та профессионально-нравственная высота, к которой должен стремиться современный педагог.

Представляется также, что при построении системы психолого-педагогического сопровождения духовного развития учащихся в музыкально-образовательном процессе, основу которой составляют в

первую очередь три сферы – *искусство, педагогика и психология,* а ведущие ценностно-смысловые доминанты – *музыка и ребенок*, большое значение имеет другой, не менее значимый «вектор» – «*диалог с музыкальным искусством*».

Вопросы выбора учебного музыкального материала всегда волновали ведущих педагогов (Э. Б. Абдуллин, Ю. Б. Алиев, О. А. Апраксина, Б. В. Асафьев, Н. Л. Брюсова, Н. А. Ветлугина, Н. Л. Гродзенская, Д. Б. Кабалевский, Г. П. Сергеева, В. Н. Шацкая, Б. Л. Яворский и др.).

На всем историческом промежутке становления системы общего музыкального образования учебный материал формировался из высокохудожественных произведений мировой «классики» и произведений так называемой «детской музыки». Однако меняются времена, меняются запросы детей, меняется музыка, которая постоянно окружает их. Научные достижения XX-XXI вв., внедрение технических средств тиражирования и распространения музыки оказали большое влияние на социальное функционирование музыкального искусства в обществе, изменили его статус, породили новые способы бытования и формы восприятия. Безусловно, нельзя не видеть того факта, что основная доля восприятия музыкального искусства происходит за пределами концертных залов посредством радио, телевидения, механической записи. И этот самоочевидный факт обусловливает ряд специфических моментов в социальном функционировании музыки:

Первое – вовлечение в процесс музыкального восприятия огромных масс населения, однако доступность музыки для миллионов людей вовсе не показатель высокого уровня художественных запросов населения. Популярностью зачастую пользуются произведения наименее художественные. Многочисленные исследования и наблюдения социологов, психологов, педагогов-музыкантов свидетельствуют о том, что серьезная музыка, то есть музыка, способная совершенствовать и возвышать душу человека, формируя в нем основы гуманного отношения к миру и людям, все еще мало привлекает учащихся и широкие слушательские массы (Подтверждение тому мы находим и в проведенных нами в 2000, 2005 и 2010 гг. исследованиях, направленных на выявление музыкальных предпочтений учащихся общеобразовательных и музыкальных школ, школ искусств).

Второе – произошедшие в музыкальном мышлении XX века изменения: слом тональной системы, возникновение серийной композиции, использование алеаторики, сонорного звучания, полижанровость многих сочинений, появление «открытой» формы и многое другое, обусловили дальнейшее отдаление академической музыки от основной массы населения. Эту нишу шоу-бизнес заполнил поп и рок музыкой. В данной ситуации ориентация учащихся, педагога-музыканта в мире музыкальных ценностей представляет серьезную музыкально-педагогическую проблему, связанную с постоянным преодолением формирующихся или уже сформированных стереотипов. В связи с этим, необходимость изучения всей музыки нашего времени – непосредственной музыкальной среды обитания современного школьника – становится насущной необходимостью, требуя осознания педагогом-музыкантом новой иерархии музыкальных ценностей, новых способов музыкального бытия, новых представлений о существовании мира и художника.

Третье – восприятие музыки в основном через каналы массовой коммуникации создало благоприятную почву для пассивного восприятия, и, как следствие этого, произошло низведение музыки до бытового фона, «аккомпанемента» различным занятиям и повседневным делам. Очень большую роль в этом процессе играет факт частого использования музыки в качестве фона в других искусствах, спорте, телефильмах, видеоклипах и т. д.

Музыка перестала быть «событием», и это не может не отражаться на формирование массового музыкального сознания.

Четвертое – в настоящий момент все сильнее дает о себе знать противоречие между уровнем, которого достигло музыкальное искусство в своем развитии, и уровнем его восприятия, носителем которого является современный «слушатель» (школьник, педагог). Его музыкальное сознание, по мнению некоторых специалистов (В. В. Медушевский, М. И. Ройтерштейн и др.), зачастую весьма ощутимо «отстает» от непрерывно меняющегося процесса «преобразования интонационной почвы культуры». В силу этого, как подчеркивают музыканты-исследователи (И. А. Знаменская, Б. М. Целковников, А. И. Щербакова и др.), значительно возрастает «разрыв» между духовными накоплениями, которыми пополнилось и пополняется современное музыкальное искусство, и массовым слушателем, его «интонационным слышанием» (Б. В. Асафьев).

Не случайно проблема формирования навыков восприятия музыки в последние годы становится для педагогики музыкального образования все более актуальной.

Пятое – стремительно возрождается фольклорная культура. Так как современная культура носит плюралистический характер, то всякое индивидуальное творчество имеет общекультурную ценность. По сути дела, современное общество переключилось на качественно иной уровень своей культурной истории. На этом уровне высокий статус индивидуальности в новой культуре входит в противоречие с принципом коллективности фольклора. Вот почему в современной культуре фольклор не может занять места всеобщего художественного явления (как было это еще столетие назад), а может образовать лишь один из уровней или типов культуры. И если учесть, что в становящемся гуманистическом обществе созидается личность, ориентированная на других, или формируется коллективный индивидуализм, то понятно, что музыкальный фольклор является одним из социальных механизмов развития личности в системе духовного производства.

Продолжая мысль, следует отметить, что сейчас, как никогда велико стихийное и хаотическое потребление молодежью музыкальной продукции, зачастую художественно ущербной. Поэтому *возрастает значение психолого-педагогического сопровождения музыкально-воспитательной работы с учащимися – отрочеством и юношеством.* Необходимость последней усугубляется тем, что массовая школа продолжает быть отключенной от направляющего внимания к проблеме формирования музыкального вкуса и музыкальных интересов старшеклассников и старших подростков. Но именно в пору отрочества и юношества происходит активное становление личности, ее ценностных установок, касающихся содержания и форм потребления искусства, музыки в том числе. Как показывает практика отключение школы (после семилетнего периода музыкальных занятий) от руководства музыкальным развитием и воспитанием старшеклассников и старших подростков чревато печальными последствиями.

Каким же в этой связи должно быть психолого-педагогического сопровождение духовного развития учащихся в музыкально-образовательном процессе? Основываясь на выводах ученых в области современной философии, эстетики, психологии, педагогики, социологии, педагогики и психологии музыкального образования можно констатировать, что сущностным свойством данного процесса является, прежде всего, его эмоционально-эстетическая направленность, осуществляющаяся в единстве с интеллектуальной и волевой. Сущность первой ученые связывают со способностью человека общаться с музыкой на духовно-личностной основе, то есть внутренне, ярко, эмоционально «заряжаться» выраженными в ее

содержании эмоциями и чувствами (М. С. Каган, Н. И Киященко, А. А. Мелик-Пашаев, Л. Н. Столович и др.). Наряду с этим, эстетическое отношение предполагает активное включение всех других «этажей» психики человека. «Эмоциональная эстетическая реакция, – замечает по этому поводу Н. И. Киященко, – как реакция оценки, как реакция отношения с необходимостью включает в процесс восприятия не только чувства, но и интеллект, сферу потребностей, мотивы и всего человека в целом» [12. С. 77]. Одной из важных сторон эстетически направленного отношения к произведениям музыкального искусства выступает диалектическое сочетание в нем объективного и субъективного фактора. Точнее, здесь следует говорить не столько о взаимодействии «объекта» и «субъекта», сколько о «диалоге» (М. М. Бахтин) между «субъектом» (педагог, ученик) и «квазисубъектом» (по определению М. С. Кагана, В. В. Медушевского им выступает «художественный образ», «лирический герой» музыкального сочинения).

Творческая направленность, которая составляет еще одну важную сторону эстетического отношения, обусловливается, прежде всего, специфической природой самого музыкального искусства, особенностями художественного общения с ним. Каждое истинно художественное музыкальное сочинение – это *духовно-смысловая бесконечность*, освоение которой каждый человек осуществляет в опоре на свои собственные возможности. При этом как раз и возникает та творческая энергия, которая окрашивает процесс общения с произведениями музыкального искусства, придает ему эстетическое своеобразие, неповторимость.

Если же говорить непосредственно *о музыкально-педагогическом и музыкально-психологическом сопровождении* обозначенной в статье проблемы, то следует отметить, что реализация вышеизложенного возможна, лишь в опоре на социокультурные особенности функционирования музыки в жизни человека и общества; на знания о процессах развития музыкального искусства; о социально-художественной среде, в условиях которой осуществляется реализация цели и ведущих задач психолого-педагогического сопровождение духовного развития учащихся в музыкально-образовательном процессе. Нет сомнения в том, что для реализации выше обозначенной миссии нужна, прежде всего, духовная содержательность, высокая нравственная культура людей, связанных с музыкально-педагогической деятельностью, нужен тот, музыкант-педагог, в котором развито огромное чувство профессиональной ответственности; который готов избрать системообразующим принципом своей деятельности целенаправленное развитие и укрепление средствами музыкального искусства духовных сил школьников, обогащение их духовно-нравственного опыта, пробуждения у учащихся стремления к пониманию цели и смысла человеческой жизни, потребности черпать духовную силу в высоком искусстве; который осознает ценность и социальную значимость профессии учителя музыки; в котором развито чувство личной ответственности за результат своей музыкально-педагогической деятельности; который стремится к постоянному профессиональному и духовному самосовершенствованию.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Бахтин, М. М. К философии поступка / М. М. Бахтин // Философия и социология науки и техники: ежегодник 1984 - 1985 гг. – М., 1986. – С. 80-160.

2. Бердяев, Н. А. Философия свободы. Смысл творчества / Н. А. Бердяев. – М.: Прав-

да, 1989. – 607 с.

3. Вернадский, В. И. Начало и вечность жизни / В. И. Вернадский. – М.: Сов. Россия, 1989. – 703 с.

4. Достоевский, Ф. М. Братья Карамазовы / Ф. М. Достоевский // Полн. собр. соч.: В 10 т. – Т. 9. – М.: Художественная литература, 1958. – 633 с.

5. Гегель, Г. В. Философия духа / Г. В. Гегель. – М.: Директ-Медиа, 2007. – 828 с.

6. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. / В. И. Даль. – Т. 1. – М.: Гослитиздат, 1935. – 723 с.

7. Здравомыслов, А. Г. Потребности. Интересы. Ценности / А. Г. Здравомыслов. – М.: Политиздат, 1986. – 221 с.

8. Зеленов, Л. А. Методология человековедения / Л. А. Зеленов. – Нижний Новгород: МШЭУ, 1991. – 76 с.

9. Ильин, И. А. Путь духовного обновления / И. А. Ильин. – СПб.: Библиополис, 2008. – 448 с.

10. Каган, М. С. О духовном // Вопросы философии. – 1985. – № 9. – С. 91-102.

11. Кант, И. Основы метафизики нравственности. Соч. в 6 т. / И. Кант. – Т. 4. Ч. 1. – М.: Мысль, 1965. – С. 211-310.

12. Киященко, Н. И. Цели, задачи и принципы эстетического воспитания // Эстетическое воспитание: теория и практика / Отв. ред. В. И. Самохвалова. – М., 1990. – С. 77.

13. Козырев, Ю. Н. Интеллигентность как духовное основание социальной дестратификации / Ю. Н. Козырев // Интеллигенция в социальных процессах современного общества. – М.: Российская Академия наук. Институт социологии, 1992. – С. 91-106.

14. Козырев, Ю. Н. В предчувствии социологии духовности / Ю. Н. Козырев // Система частных наук о человеке: тезисы Академического межзонального симпозиума. – Нижний Новгород: Общероссийская академия человековедения, 1992. – С. 124-127.

15. Круглый стол «Культура, образование, религия» // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 57.

16. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

17. Мегрелидзе, К. Р. Основные проблемы социологии мышления / К. Р. Мегрелидзе. – М.: ЛКИ, 2007. – 488 с.

18. Медушевский, В. В. Православное понятие личности: как освещает оно проблемы культуры и музыки? / В. В. Медушевский // Home musicus. Альманах музыкальной психологии. – М., 1999. – С. 93-118.

19. Медушевский, В. В. Музыковедение, проблема духовности / В. В. Медушевский / / Сов. Музыка. – 1988. – № 5. – С. 6-15.

20. Соловьев, В. С. Оправдание добра. Нравственная философия / В. С. Соловьев. Соч. В 2 т. – Т. 1. – М.: Мысль, 1988. – 892 с.

21. Федоров, Ю. М. Универсум морали / Ю. М. Федоров. – Тюмень: Издательство Тюменского научного центра СО РАН, 1992. – 420 с.

22. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

23. Фромм, Э. Духовная сущность человека. Способность к добру и злу / Э. Фромм / / Философские науки. – 1990. – № 8. – С. 88-111.

24. Целковников, Б. М. Мировоззренческие убеждения педагога-музыканта (Поиск их смысла в диалоге с наукой, с искусством и с самим собой): уч. пособие / Б. М. Целковников. – М.: Прометей, 1998. – 156 с.

25. Чижевский, А. Л. Земное эхо солнечных бурь / А. Л. Чижевский. – М.: Мысль, 1976. – 367 с.

МОРДОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ИНСТИТУТ ИМЕНИ М. Е. ЕВСЕВЬЕВА

УДК 37.037.1:053.9(045)
ББК 74.267.5+74.200.544

педагогика

ЛИЧНОСТНЫЕ ДОСТИЖЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА[1]

С. В. Бакулин

В статье изложены результаты анализа существующей теории и практики, актуализирующей сущность категории «личностные достижения», обосновывается понимание автора готовности подростков к личностным достижениям в физкультурно-спортивной деятельности.

Ключевые слова
Личностные достижения, готовность к личностным достижениям, физкультурно-спортивная деятельность

Социально-экономические перемены, происходящие в России, приводят к осознанию того, что поступательное движение современного общества во многом связано с успешностью личностных достижений каждого человека. Именно индивидуальные достижения, как яркие показатели продуктивности личности в процессе самореализации, выступают критерием эффективности образовательной системы в целом. Вместе с тем модернизация системы российского образования выявила ряд проблем, обусловленных недостаточной разработанностью в педагогической науке научно обоснованных методов, способов и средств обеспечения активности учащегося в построении собственной образовательной траектории на разных ступенях развития.

Известно, что только через реализацию личностных способностей можно достигнуть значительных результатов в последующей жизнедеятельности. В связи с этим возникает проблема интеллектуальной, психоэмоциональной и двигательной готовности личности к решению задач, которые постоянно совершенствуются. При этом активизируется вопрос рациональной двигательной активности, так как личность может иметь высокий уровень двигательных способностей (выносливость, скорость, силу и т. д.), но при этом не иметь соответствующего уровня интеллекта для того, чтобы рационально их использовать в своей жизнедеятельности. С другой стороны, можно иметь высокий уровень интеллекту-

[1] **Работа проводится при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы по теме: «Модели и технологии психолого-педагогического сопровождения развития детей в системе образования» (государственный контракт № 14.740.11.0992 от 06.05.2011).**

альных способностей, но низкий уровень физической подготовленности, и это не может способствовать достижению значительных результатов в той или иной деятельности. В контексте изложенного важным является вопрос усовершенствования образовательного процесса на уроках физического воспитания и занятиях в спортивных секциях, обеспечения повышения уровня личностных достижений школьников, умения использовать приобретенные знания и навыки в практической деятельности, то есть обеспечения готовности учащихся к личностным достижениям.

Проблема личностных достижений является предметом исследования многих научных областей, что обуславливает существование разнообразных точек зрения на сущность данного понятия. При этом различия в трактовке обусловлены, чаще всего, отраслью научного знания, в рамках которой тот или иной автор рассматривает личностные достижения.

Анализ научной литературы показывает, что в философской науке нет специальных работ, которые отражали бы целостную картину становления теории личностных достижений. Вместе с тем следует отметить, что некоторые методологические подходы к исследуемой проблеме вполне определенно представлены в работах Ф. Бэкона, И. Канта, Л. Фейербаха и др. Анализ данных работ позволяет сделать вывод, что философы связывают педагогическую значимость личностных достижений с идеей, смыслом, опытом личности и сущностью человеческой жизни, а также с духовными высотами поставленных целей и задач воспитания.

Различные аспекты проблемы формирования личностных достижений отражены в работах психологов А. С. Белкина, В. М. Блинова, В. К. Вилюнаса, А. Н. Леонтьева, А. Маслоу и др. [2; 3; 7; 12; 14]. Работы психологов позволяют сделать ряд выводов, значимых для нашего исследования, а именно: на личностные достижения оказывают влияние мотивация, самооценка, успех, уровень притязаний. Прогрессивные изменения возможны лишь в том случае, если будет обеспечен рост притязаний в соответствии с возможностями и усилиями человека.

Анализ научных работ по педагогике, посвященных проблеме личностных достижений учащихся показал, что понятие «личностное достижение» является сложным и многоаспектным [6; 10; 15; 16; 18; 19]. Личностные достижения рассматриваются как результат целостного развития подростка: познавательной сферы, эмоций, мотивов, самореализации, самоконтроля, самоорганизации, физического и психического здоровья. Под личностными достижениями учащихся понимаются также и те изменения, которые произошли в самих учащихся, в процессе их взаимодействия с педагогом.

Так, Е. В. Бондаревская понимает личностные достижения как «социальные достижения внутри и вне школы». Она отмечает, что необходимость социальной адаптации школьников обусловлена существованием двух функций образования: адаптационной и развивающей, но пишет только об одной функции при рассмотрении личностных достижений – адаптация учащихся к социальной жизни [6, с. 54]. Таким образом, данный подход содержит рассмотрение только одной стороны развития учащихся – их социализацию. Контроль за социальными достижениями происходит в результате анкетирования, проведения ролевых игр и др.

В. М. Дрофа предлагает понятие «учебно-личностные достижения», которое трактуется им как «личностная, характеристика учащегося как результат его развития и саморазвития в образовательном процессе» [13, с. 34]. Он определяет личностные достижения учащихся как «интегральную характеристику личности, отражающую степень ее социализации» [13, с. 32].

Точка зрения А. А. Бодалёва обусловлена видением «индивидуально-личностных» достижений школьников как процес-

са приобретения новых знаний; овладения умениями творческого познания; обогащения мотивов деятельности; проявления и развития творческих способностей; самостоятельности; преодоления трудностей, с которыми столкнулись в процессе исследования; признания личностных успехов со стороны учителей и сверстников; публичных выступлениях; рефератах; улучшении успеваемости [4, с. 123]. Как видим, эти достижения связаны не только с учебной, но и другими видами деятельности, нацеленными на реализацию творческого потенциала учащихся.

А. П. Тряпицына акцентирует внимание на взаимосвязи личностных и академических достижений, отмечая, что личностные достижения учащихся «отражают индивидуальный опыт реализации потребности личности осуществить – выполнить себя», а академические – обеспечивают комплексную самореализацию личности в трудовой, исследовательской, физкультурно-спортивной и социальной деятельности [19, с. 69-91].

С точки зрения гуманистического подхода Л. С.Илюшин под личностными достижениями понимает позитивный субъективно-значимый для данной личности результат деятельности [10, с. 34]. При этом термин «позитивный» трактуется как обозначение развивающего характера любого достижения, так как сам процесс развития личности понимается как последовательное осуществление возрастающих достижений. Субъективная значимость результата характеризует его актуальность для данной ситуации развития личности. Исследовательская позиция Л. С.Илюшина характеризуется тем, что личностные достижения необходимо понимать «как категорию, отражающую степень прогресса личности по отношению к ее предшествующим проявлениям в образовательной деятельности» [10, с. 32]. При этом автор отмечает, что категорию личностных достижений в педагогическом процессе можно рассматривать с точки зрения следующих идей: ценностной (любое достижение – ценность в системе ориентации личности), личностной (потребность личности в осуществлении и росте достижений) и прагматической (востребованность результата).

Данные идеи находят свое проявлении в теории личностного роста, разработанной В. В. Козловым, согласно которой структура личности представлена тремя основными подструктурами: «Я-материальное», «Я-социальное», «Я-духовное», а также подструктурами «Я-реальное», «Я-потенциальное», «не-Я». Определение данных компонентов указывает на сущность личностного роста, который осуществляется через следующие этапы: 1) рефлексия «трехкомпонентной» внутренней структуры своей личности, т. е. формирование представления о «Я-реальном»; 2) движение от «Я-реального» к «Я-потенциальному»; 3) интеграция «Я» и «не-Я» [11, с. 114-143].

Методологическим основанием данной теории служит возможность разграничения понятий «личностный рост» и «личностное развитие». Практическое значение теории в том, что она позволяет педагогу в одном контексте целостно представить личность как учащегося, так и свою и более четко определить границы своего воздействия на личность обучаемого или воспитуемого.

«Личностным достижением» следует называть успешную реализацию одной или нескольких тенденций личности, принятие «Я-потенциального», интеграцию «Я» и «не-Я». Под успешностью возможно понимание снижение степени тревожности учащегося, положительные оценки внешних и внутренних качеств учащегося его социальным окружением [15, с. 35 -37]. То есть личными достижениями учащегося являются результаты личностного роста. В педагогической практике они выражаются в отметках, участии различных мероприятиях (предметные олимпиады, конференции, творческие конкурсы, соревнования и др.), наградах (грамоты, дипломы, кубки, призы,

денежные вознаграждения и др.), усвоении материала, который на определенном этапе вызывал трудности. «Личностные достижения» можно определить, как нечто обуславливающее возможности личности, т. е. прослеживается непосредственная связь с понятием развитие личности». Если исходить из того, что развитие личности – это «постоянное расширение ее возможностей, возвышение ее потребностей» [8, с. 197], то «личностные достижения» как результаты личностного развития – это расширяющиеся возможности личности, возвышающее ее потребности. Однако из данного определения не совсем ясно, что же может быть личностным достижением.

Эту проблему помогает решить утверждение К. А. Абульхановой о том, что ведущим противоречием личностного развития является «несовпадение между возрастающими возможностями личности к объективации и социально заданными условиями этой объективации», а также несовпадение социальных возможностей и способности-неспособности личности к их реализации» [1, с. 72].

Проблеме формирования готовности человека к различным видам деятельности, оценке ее уровня посвящен ряд психолого-педагогических исследований. Большое внимание уделяется учеными изучению конкретных форм готовности: готовности личности к трудовой деятельности (Н. Д. Левитов, К. К. Платонов, Л. А. Кандыбович и др.); психолого-педагогическим деятельности учителя, его готовности к различным аспектам педагогической деятельности (Ф. Н. Гоноболин, К. М. Дурай-Новакова, Н. В. Кузьмина, А. И. Пискунов и д.р.); готовности к предстартовому состоянию в спорте (О. А. Черникова, В. С. Селезнев, О. А. Сиротин и д.р.); готовность к выполнению боевой задачи (М. И. Дьяченко, А. М. Смоляренко и др.); установке как готовности к различным видам направленного реагирования (Д. Н. Узнадзе, А. С. Прангишвили и др.).

Большим потенциалом формирования личностных достижений учащихся обладает физкультурно-спортивная деятельность, так как при этом значимым критерием оценки результативности учебно-воспитательного процесса в образовательной системе должна рассматриваться не только динамика личностных достижений учащихся, но и формирование готовности учащихся к личностным достижениям в физкультурно-спортивной деятельности. Личностные достижения в физкультурно-спортивной деятельности в первую очередь определяются через показатели результата и личностный рост.

Опираясь на работы отечественных исследователей (Е. В. Бондаревской, Л. С. Илюшина, Л. А. Ничепоренко, А. Ц. Пуни, С. В. Сафоненко и др.), рассматривающих различные аспекты личностных достижений в учебном процессе, можно рассматривать содержание понятия «личностное достижение» применительно к физкультурно-спортивной деятельности [6; 10; 16-18]. Соглашаясь с позицией С. В. Сафоненко, под личностным достижением в физкультурно-спортивной деятельности следует понимать положительный результат, выражающийся в приобретении новых знаний, в овладении двигательными умениями, в проявлении и развитии двигательных качеств, в воспитании социально одобряемых психологических свойств и в общественном признании достигнутых результатов, оцениваемых личностью как значимые и обеспечивающие её самореализацию в физкультурно-спортивной деятельности [18].

Особенно актуальна проблема формирования готовности к личностным достижениям различным аспектам деятельности, в том числе в физкультурно-спортивной деятельности, у учащихся подросткового возраста, т.к. именно в физической культуре и спорте заключены огромные возможности для комплексного гуманистического воздействия на подрастающую личность. Занятия спортом позволяют сознательно, целенаправленно и весьма эффективно воздействовать на самые раз-

нообразные физические, психические, духовные качества и способности человека, формировать его культуру.

Известно, что подростковый возраст - это период, в который осуществляется переход от детства к взрослости, в котором ярко проявляются противоречивые тенденции. Исследования ученых Л. И.Божович, В. С. Мухиной, Л. Ф. Обуховой, Д. И. Фельдштейна, Л. М. Фридмана и других показывают, что подросткам свойственны эмоциональная неустойчивость, нетерпимость к критическим замечаниям, проявление упрямства и негативизма, потребность в теплых межличностных отношениях, в самоутверждении и признании со стороны «значимых людей», высокая подверженность внешним воздействиям, неустойчивость самооценки и трудности социальной адаптации.

Интенсивное освоение окружающей социальной среды, интенсивное эволюционное саморазвитие современного человека, интенсивный натиск информационного потока, прежде всего телевидения и Интернета приводит к тому, что подросток проходит путь через внутренние конфликты с другими и самим собой, через внешние срывы, разочарования и достижения [20, с. 3-11]. Именно этот возраст богат ситуациями, при которых личностные характерологические дисгармонии становятся препятствием на пути к реализации конкретных личностных целей. Педагогически сообразна позиция Л. И. Божович, которая отмечает, что в данный период начинают развиваться те внутренние процессы, которые приводят в конце подросткового возраста к формированию уже относительно самостоятельных и устойчивых взглядов, оценок, относительно устойчивой системы отношения подростков к окружающему и самому себе. Автор подчеркивает, что в этом возрасте начинают приобретать все большее значение внутренние факторы развития, определяющие собой новый тип взаимоотношений между ребенком и средой: он становится способным к самостоятельному развитию через самовоспитание и самосовершенствование [5].

В этот период усиливается значение и роль самооценки в формировании личности ребенка. Обобщение позиций ученых позволяет сделать вывод: только наличие положительной оценки создает у подростков переживание эмоционального благополучия, что является необходимым условием для нормального формирования личности. С одной стороны, отмечает Л.И. Божович, имеет место стремление подростка к определенному уровню достижений (иначе называемого уровнем притязаний), предполагающее устойчивую положительную самооценку и потребность в ее сохранении, с другой стороны – факт неуспеха требует от ребенка снижения этой самооценки. «А когда ребенок с детства лишен ощущения успеха, это резко подрывает его уверенность в себе», – указывает Д. И. Фельдштейн [20, с. 5]. Поэтому подростки остро воспринимают и переживают успехи и неуспехи своей деятельности, не всегда могут осознанно определить причины, способствующие положительному или отрицательному ее результату.

Анализ научной литературы по проблеме осмысления содержания понятия личностные достижения подростка в физкультурно-оздоровительной деятельности свидетельствует о внимании исследователей к вопросам значения для подростков ситуаций личностных достижений. Именно они оказывают влияние не только на уровень притязаний, самооценку, мотивацию достижений, но и во многом определяют дальнейший ход развития личности.

Однако, несмотря на имеющиеся многочисленные исследования и публикации по проблеме формирования готовности подростков к различным видам и формам деятельности, остаются пока еще недостаточно разработанными вопросы, связанные с раскрытием теоретико-методологических, технологических, методических, организационных основ, обоснованием

педагогических условий, способствующих формированию готовности подростков к личностным достижениям в физкультурно-спортивной деятельности. Потребность восполнить указанный пробел в научном знании определяет актуальность нашего исследования.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Абульханова, К. А. Психология и сознание личности // Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности: Избр. психолог. труды. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: изд-во НПО «МОДЭК», 1999. – 224 с.
2. Белкин, А. С. Ситуация успеха. Как ее создать / А. С. Белкин. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
3. Блинов, В. М. Эффективность обучения (Методологический анализ определения этой категории в дидактике) / В. М. Блинов. – М.: Педагогика, 1976. – 192 с.
4. Бодалев, А. А. Личность и общение /А. А. Бодалев. – М.: Педагогика, 1983.
5. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. – Москва-Воронеж, 1997. – 352 с.
6. Бондаревская, Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11-17.
7. Вилюнас, В. К. Психология эмоциональных явлений / В. К. Вилюнас. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 143 с.
8. Еникеев, М. И. Психологический энциклопедический словарь. – М.: Проспект, 2009. – С. 197.
9. Зуева, Ф. А. Особенности технологии развития личностных ресурсов старшеклассников в системе профильного образования // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 9. – С. 266-270.
10. Илюшин, Л. С. Ориентация педагога на личностные достижения учащихся в общеобразовательной школе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб, 1995. – 24 с.
11. Козлов В. В. Личностный рост: структура и динамика // Ярославский психологический вестник: сб. статей. – М.-Ярославль: Рос. псих. общ-во, 1999. – Вып. 1. – С. 114-143.
12. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения. В 2 т. – Т. 1. / А. Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – 392 с.
13. Лицейское образование: сб. статей / Ред. В. М. Дрофа. – СПб., 1997. – 134 с.
14. Маслоу, А. Г. Дальние пределы человеческой психики / А. Г. Маслоу. – СПб.: Изд. гр. «Евразия», 1997. – 430 с.
15. Мосолов Ф.А. Проблема принятия учащимся статуса «ученик» как личностного достижения // Альма-матер. Вестник высшей школы. – 2010. – № 11. – С. 35 -37.
16. Ничепоренко, Л. А. Педагогические условия обеспечения личностных достижений школьников в процессе физического воспитания / Л.А. Ничепоренко // Физическое воспитание студентов. – 2010. – № 3. – С. 59-64.
17. Пуни, А. Ц. Тренирующие действия представления движений / А. Ц. Пуни // Теория и практика физической культуры. – 1969. – №9. – С. 11-14.
18. Сафоненко, С. В. Формирование стремления учащихся к личностным достижениям в физкультурно-спортивной деятельности: Дис. … канд. пед. наук. – Самара, 2006. – 196 с.
19. Тряпицына, А. П. Академическая школа: поиск и решения / А. П. Тряпицына // Современная развивающаяся школа. – СПб., 1997. – С. 69-91.
20. Фельдштейн, Д. И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития / Д. И. Фельдштейн // Педагогика. – 2010. – № 7. – С. 3-11.

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

УДК 37.00-053.5
ББК 74.00
Педагогика и психология

ОБЩЕКУЛЬТУРНОЕ РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНИКОВ КАК ЗАДАЧА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ[1]

Кандидат педагогических наук О. В. Бобкова

В статье рассматривается роль системы психолого-педагогического сопровождения школьников, создаваемой в России в последнее десятилетие, в решении задачи их общекультурного развития. Особое внимание обращается автором на то, что построение данной системы является определяющим условием достижения необходимого уровня общекультурной компетентности учащимися с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова
Общекультурное развитие, школьники, школьники с ограниченными возможностями здоровья, психолого-педагогическое сопровождение

Одной из приоритетных целей модернизации российского образования является обеспечение его высокого качества. В современном понимании качество образования не сводится только к величине суммы знаний и навыков, которыми овладевают школьники. На передний план выходят задачи воспитания, понятие «качество жизни», раскрывающиеся через такие категории, как «общекультурное развитие», «здоровье», «социальное благополучие», «самореализация», «защищенность» учащихся [3. С. 5].

Как указывают Э. А. Верб, С. Л. Троянская, ранее процесс общекультурного развития строился, как правило, на знаниецентрических основаниях, что препятствовало интеграции теоретических знаний и способов их практической реализации. По мнению исследователей, возникло противоречие между декларируемыми ценностями образования, культуры, аксиологическим подходом в педагогике и отсутствием концептуальных положений по освоению культуры как целостной и ценностной системы в образовательном процессе, между накопленным в педагогике обширным опытом освоения культурно-образовательного пространства и отсутствием педагогических технологий, обеспечивающих продуктивное использование этого опыта [1. С. 6; 5. С. 28].

[1] **Работа проводится при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы по теме: «Модели и технологии психолого-педагогического сопровождения развития детей в системе образования» (государственный контракт № 14.740.11.0992 от 06.05.2011).**

Исследователями данной проблемы обращается особое внимание на многоаспектность понятия «культура» и «общекультурное развитие».

С одной точки зрения, культура – это мир, «возделанный», измененный человеком, освоенное им пространство.

Соотнесение культуры с другими сферами жизни общества позволяет выделить второй аспект в определении данного понятия. С этой точки зрения, к нему относятся в первую очередь искусство и мораль, а под «учреждениями культуры» подразумеваются театры, музеи и школы. В этом смысле значение понятия является более узким: культура – сфера общественной жизни, где вырабатываются и потребляются общекультурные духовные ценности (эстетические, нравственные, религиозные и др.). Главным признаком культурного начала, по мнению многих авторов, является способность уравновешивать, гармонизировать отношения в социуме.

Третий аспект понятия подразумевает, что культура – это универсальный способ совершенствования самого человека, то, что делает его гуманнее и лучше. Социализация личности предполагает усвоение ею правил нравственного поведения в обществе и юридические нормы жизни в государстве, формирование определенного мировоззрения и отношения к верованиям и традициям, выработку эстетического вкуса и «присвоение» свойственных данному социуму духовных ценностей. Таким образом, культура дает человеку возможность самосозидания, что, в свою очередь, позволяет ему стать творцом новых культурных ценностей [6. С. 68].

Под общекультурным развитием в педагогической теории понимается достижение уровня образованности, достаточного для самообразования, самопознания, самостоятельных и обоснованных суждений о явлениях в различных областях культуры, диалога с представителями других культур. Этот термин относится к проблемам передачи культурного опыта, образования и воспитания.

С. Л. Троянская говорит об общекультурном развитии личности как о последовательном формировании интегративной способности обучаемого, обусловленной опытом освоения культурного пространства, уровнем обученности, воспитанности и развития, ориентированной на использование культурных эталонов как критериев оценки при решении проблем познавательного, мировоззренческого, жизненного характера.

В основе общекультурного развития, по мнению данного автора, лежит круг вопросов, в которых ученик должен быть хорошо осведомлен, обладать познаниями и опытом деятельности. Это особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов, культурологические основы семейных, социальных явлений и традиций, роль науки и религии в жизни человека, ориентация в бытовой и культурно-досуговой сфере [5. С. 33].

С точки зрения Н. М. Миняевой, целью образования в области формирования общей культуры личности ученика является: достижение им уровня, достаточного для ориентации в ценностях культуры, формирования способности самостоятельно оценивать явления культуры, для овладения методами самообразовательной деятельности. Задача же заключается в том, чтобы дать учащимся необходимые знания в области культуры, продемонстрировать образцы культуры в различных сферах [3. С. 7].

По мнению большинства исследователей, общекультурное развитие человека включает три компонента: когнитивный, ценностно-ориентационный и коммуникативно-деятельностный.

Когнитивный компонент соответствует такой форме присвоения продуктов культуры как изучение и понимание.

Ценностно-ориентационный компонент предполагает приобщение к культу-

ре как передачу ценностей через переживание в процессе духовного общения.

Коммуникативно-деятельностный компонент соответствует операционно-поведенческой направленности и такому способу присвоения культуры, как научение и сотворчество.

Основные показатели уровня общей культуры личности формируются в процессе освоения культурного пространства.

В основе формирования ценностно-ориентационного компонента общекультурного развития лежит чувственное восприятие, эмоциональное, ценностное отношение к присваиваемым продуктам культуры. В соответствии с этим, освоенное культурное пространство не только характеризует степень ориентации личности в источниках духовной и материальной культуры, но и определяет содержание представлений и ее отношение к эталонам и ценностям, воплощенным в научных, философских идеях, произведениях искусства [2. С. 17].

Изучение научно-теоретической литературы (Е. В. Бондаревская, И. Б. Ворожцова, С. Л. Троянская и др.) позволяет утверждать, что к источникам материальной и духовной культуры, определяющим культурное пространство личности, могут быть отнесены: учебные, научные, художественно-литературные источники; источники создания культурных ценностей (театры); источники хранения культурных ценностей (музеи); источники распространения культурных ценностей (кинотеатры, концертные залы); аудиовизуальные и мультимедийные источники демонстрации культурных ценностей – телевидение, радио, аудио- и видеозаписи, лазерные CD-диски, среда Internet; источники информации о культурных ценностях (газеты, журналы); среда общения (члены семьи, друзья, педагоги).

Оценка освоенного культурного пространства как показателя общекультурного развития включает в себя: опыт освоения обучаемыми различных источников культуры; изучение школьниками ценностных ориентиров в области культуры. На базе освоенного культурно-образовательного пространства происходит формирование способности к культурной деятельности, общению. В учебно-воспитательном процессе это составляет комуникативно-деятельностный компонент общекультурной компетентности обучаемых [3. С. 10].

Проблема расширения культурно-образовательного пространства может решаться за счет использования разных источников культуры. В их числе – использование современных аудиовизуальных и мультимедийных источников демонстрации культурных ценностей и информации о них.

Анализ современной социальной ситуации, осуществляемый специалистами различных профилей (педагогами, психологами, социологами и др.) показывает, что традиционные пути общекультурного развития в настоящее время оказываются явно недостаточными, поиск продуктивных путей расширения культурно-образовательного пространства, альтернативных обучающих технологий, является перспективным направлением в педагогической науке. Особенно острой эта проблема представляется в плане обеспечения равных возможностей для лиц с ограниченными возможностями здоровья.

В настоящее время в системе образования России усилиями ученых и практиков складывается особая культура поддержки и помощи ребенку в учебно-воспитательном процессе – психолого-педагогическое сопровождение. Разрабатываются вариативные модели сопровождения, формируется его инфраструктура (психолого-педагогические и медико-социальные центры, школьные службы сопровождения, центры психолого-педагогического консультирования, психолого-медико-педагогические комиссии, кабинеты доверия и др.).

Психолого-педагогическое сопровож-

дение детей в образовательном пространстве рассматривается сегодня как один из признаков позитивного развития территориальных систем образования. Это положение подтверждается опытом успешного построения служб сопровождения в ряде территорий России [4. С. 10].

Актуальность проблемы формирования самостоятельной, ответственной и социально мобильной личности, способной к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда, определяет необходимость широкого использования в системе сопровождения соответствующих программ развития у сегодняшних школьников социальных навыков, способности к личностному самоопределению и саморазвитию.

Система психолого-педагогического сопровождения направлена не только на преодоление трудностей в обучении. В современном понимании целью психолого-педагогического сопровождения ребенка в учебно-воспитательном процессе является создание условий для нормального развития ребенка (в соответствии с нормой развития в соответствующем возрасте). Таким образом, обеспечивается общекультурное развитие и успешная социализация, сохранение и укрепление здоровья, защита прав детей и подростков.

Достижение поставленной цели, с точки зрения специалистов в данной области, возможно посредством решения следующих задач психолого-педагогического сопровождения: предупреждение возникновения проблем развития ребенка; помощь (содействие) ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации: психологическое обеспечение образовательных программ; развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) учащихся, родителей, педагогов [4. С. 32].

Особое внимание необходимо обратить на то, что в системе развивающего образования в качестве необходимого условия успешности деятельности определяется дифференциация коррекционной и развивающей работы, в том числе, при разработке соответствующих программ.

В учебной программе акцент делается на овладение знаниями, умениями, навыками.

В образовательной программе (что имеет особое значение в решении задачи общекультурного развития школьников) основное внимание уделяется становлению, развитию и воспитанию личности в совокупности ее когнитивных, эмоциональных, мотивационно-потребностных характеристик. Таким образом, образовательная программа в отличие от учебной призвана выполнять не только обучающую, но и диагностическую, прогностическую, коррекционную и развивающую функции, что предполагает изучение стартовых возможностей и динамики развития ребенка в образовательном процессе и, следовательно, предполагает построение системы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса [4. С. 33].

Психолого-педагогическое сопровождение сегодня рассматривается не как сумма методов коррекционно-развивающей работы с детьми, но выступает как комплексная технология, «особая культура» поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации. Это обусловливает особые требования к подготовке специалиста по психолого-педагогическому сопровождению. К подобным требованиям относятся следующие: помимо владения методиками диагностики, консультирования, коррекции, специалист должен обладать способностью к системному анализу проблемных ситуаций, программированию и планированию деятельности, направленной на их разрешение. Немаловажное значение в обеспечении успешности деятельности работника, реализующего психолого-педагогическое сопровождение детей, имеет его способность объединить

в этих целях участников образовательного процесса (ребенок и его сверстники, родители, педагоги, администрация).

Педагогам общеобразовательных учреждений приходится работать с различными категориями детей (в том числе, имеющими ограниченные возможности здоровья), соответствующими различным типам норм развития: среднестатистической, социокультурной, индивидуально-личностной.

В условиях модернизации российского образования особое значение приобретает проблема интеграции людей, имеющих ограниченные возможности здоровья, в социальную среду. Гуманистические преобразования, происходящие в нем, обусловливают необходимость поиска новых подходов к образованию детей этой категории.

В образовательной сфере интеграция ребенка с отклонениями развития в социальную среду начинается с предоставления возможности каждому ребенку учиться в коллективе здоровых сверстников. Такое интегрированное обучение позволит подготовить детей с отклонениями в развитии к будущей самостоятельной жизни в обществе. Кроме того, его реализация позволяет охватить больше детей, нуждающихся в специальной психолого-педагогической помощи.

Идея реабилитации средствами образования предполагает восстановление ребенка с ограниченными возможностями здоровья в правах на наследие культурно-исторического опыта человечества и своего этноса. При этом значительной проблемой для педагогов школ становится необходимость учета специфики психофизического развития этой, крайне неоднородной группы школьников. Соответственно, разработка индивидуальной образовательной траектории, обеспечивающей освоение максимально возможного культурного пространства учащимися с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного обучения, является одной из актуальных проблем.

Для значительной части детей с ограниченными возможностями здоровья вследствие специфики их психофизического развития культурное пространство, доступное для освоения, оказывается более узким. Недостатки двигательной сферы, нарушения сенсорных систем, речи затрудняют для них посещение театров, кинотеатров, музеев не только в других городах, но и по месту жительства. В то же время в современных условиях функцию основных источников информации для них могут выполнять аудиовизуальные и мультимедийные средства демонстрации культурных ценностей – телевидение, радио, аудио- и видеозаписи, лазерные CD-диски, среда Internet.

Построение эффективной системы психолого-педагогического сопровождения данной категории учащихся позволит решать проблемы развития и обучения детей внутри образовательной среды массового общеобразовательного учреждения. Это так же будет способствовать сокращению числа детей, направляемых в специальные образовательные учреждения (что приводит к определенной изоляции от общества).

Таким образом, одним из обоснованных направлений решения задачи обеспечения доступа к качественному образованию детей с ограниченными возможностями и их общекультурного развития выступает реализация вариативных моделей социальной и педагогической интеграции данной категории детей. Важнейшим условием эффективности интеграции является наличие научно обоснованной системы психолого-педагогического сопровождения, включающей систематическое наблюдение, разработку индивидуальных программ обучения и коррекции, работу со средой (социальным окружением), в которую интегрируется ребенок.

Одновременно у самих школьников с ограниченными возможностями необхо-

димо развивать социальную компетентность, навыки общения с окружающими. Преодоление социальной изоляции, расширение возможностей произвольного взаимодействия со сверстниками благодаря интеграции в образовательную среду массового учебного заведения является существенным условием позитивных изменений в общекультурном развитии таких детей.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Верб, Э. А. Эстетическая культура школьника как педагогическая проблема: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Верб Эммануил Аронович. – СПб., 1997. – 32 с.

2. Ворожцова, И. Б. Культурологическая основа личностно-позиционно-деятельностной модели обучения / И. Б. Ворожцова. – Ижевск : Изд. дом «Удмуртский университет», 2000. – 49 с.

3. Миняева, Н. М. Формирование общекультурных умений школьников: поведенческий аспект: Автореф. дис. … канд. пед. наук / Миняева Наталья Михайловна. – Оренбург, 2000. – 20 с.

4. Психологическое и социальное сопровождение больных детей и детей-инвалидов / под ред. Г. Ф. Безух. – СПб.: «Речь», 2007. – 112 с.

5. Троянская, С. Л. Музейная педагогика и её образовательные возможности в развитии общекультурной компетентности: учеб. пособие / С. Л. Троянская. – Ижевск, 2007. – 145 с.

6. Философия: учебник для высших учебных заведений / под ред. Л. Г. Кононович, Г. И. Медведевой. – Ростов н/Д.: «Феникс», 2005. – С. 356-371.

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

УДК 373.3
ББК 74.20
Педагогика и психология

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ «ШКОЛА 2100»*

М. В. Борисова
Кандидат педагогических наук Е. В. Кирдяшова
Кандидат педагогических наук Л. А. Серикова

Проведен теоретический анализ проблемы психолого-педагогического сопровождения развития регулятивных универсальных учебных действий (УУД) у младших школьников в образовательной системе «Школа 2100». Выявлены противоречия, возникающие в теории и образовательной практике школ в аспекте проблемы. Определены основные задачи деятельности педагога, направленной на создание психолого-педагогических условий для успешного обучения и развития УУД у младших школьников в образовательной системе «Школа 2100».

Ключевые слова
Универсальные учебные действия, образовательное пространство, младший школьник, психолого-педагогическое сопровождение, образовательная практика.

В современном общественном сознании происходит переход от понимания социального предназначения школы как задачи простой передачи знаний, умений и навыков от учителя к ученику к новому пониманию функции школы. Приоритетной целью школьного образования становится развитие у учащихся способности самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения. Иначе говоря, формирование умения учиться. Учащийся сам должен стать «архитектором и строителем» образовательного процесса.

Однако в настоящее время школа пока еще продолжает ориентироваться на обучение, выпуская в жизнь человека обученного – квалифицированного исполнителя, тогда как сегодняшнее, информационное общество запрашивает человека обучаемого, способного самостоятельно учиться и многократно переучиваться в течение жизни, готового к самостоятель-

* **Работа проводится при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы по теме: «Модели и технологии психолого-педагогического сопровождения развития детей в системе образования» (государственный контракт № 14.740.11.0992 от 06.05.2011).**

ным действиям и принятию решений. Для жизни, деятельности человека важно не наличие у него накопленнного запаса внутреннего багажа усвоенного, а проявление и возможность использовать то, что есть, то есть не структурные, а функциональные, деятельностные качества. Иными словами, функциональная модель формирования личности учащегося, а, соответственно, и школы в целом должна соответствовать принципу ребенка: «научить учиться», «научить жить», «научить жить вместе», «научить работать и зарабатывать» (из доклада ЮНЕСКО «В новое тысячелетие»).

В связи с этим перед школой остро встала и в настоящее время остается актуальной проблема самостоятельного успешного усвоения учащимися новых знаний, умений и компетенций, включая умение учиться. Большие возможности для этого предоставляет освоение универсальных учебных действий (УУД). Именно поэтому «Планируемые результаты» Стандартов образования (ФГОС) второго поколения определяют не только предметные, но метапредметные и личностные результаты [1, 2, 3].

Принципиальным отличием школьных стандартов нового поколения является их ориентация на достижение не только предметных образовательных результатов, но, прежде всего, на формирование личности учащихся, овладение ими универсальными способами учебной деятельности, обеспечивающими успешность в познавательной деятельности на всех этапах дальнейшего образования.

Достижение данной цели становится возможным благодаря формированию системы универсальных учебных действий. Развитие общеучебных действий в прогрессивной педагогике всегда рассматривалось как надежный путь кардинального повышения качества обучения. Смысл их становления заключен в формировании у учащихся готовности к самостоятельной организации процесса учения, когда человек самостоятельно выбирает методы, средства и приемы приобретения представлений, понятий, знаний, способов деятельности, опыта эмоциональных отношений и опыта творческой деятельности, то есть личного социального опыта. Таким образом, учащийся в любых условиях жизнедеятельности способен получать и использовать необходимые знания, а не ограничиваться тем их объемом, который он сумел приобрести в стенах учебного заведения в процессе обучения, основной составляющей которого была преподавательская деятельность учителя.

Теоретико-методологическим обоснованием формирования универсальных учебных действий может служить системно-деятельностный культурно-исторический подход, базирующийся на положениях научной школы Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина. В данном подходе наиболее полно раскрыты основные психологические условия и механизмы процесса усвоения знаний, формирования картины мира, а также общая структура учебной деятельности учащихся.

В качестве психолого-педагогической платформы УУД можно рассматривать развитие личности в системе образования, которое обеспечивается, прежде всего, формированием универсальных учебных действий, выступающих в качестве основы образовательного и воспитательного процесса. Качество усвоения знания определяется характером и многообразием видов универсальных действий: личностных, познавательных, коммуникативных и регулятивных.

Регулятивные универсальные учебные действия обеспечивают организацию учащимся своей учебной деятельности. К ним относятся: целеполагание; планирование; прогнозирование; контроль; коррекция; оценка; волевая саморегуляция.

Целью Образовательной системы «Школа 2100» является формирование функционально грамотной личности, т. е.

человека, который: *обладает* огромным потенциалом к саморазвитию, умеет учиться и самостоятельно добывать знания; *привык* самостоятельно принимать решения и нести за них персональную ответственность; *способен* жить в любом социуме, адаптируясь к нему и т. д.

По нашему мнению, регулятивные универсальные учебные действия у младших школьников, обучающихся по образовательной системе «Школа 2100» могут быть сформированы, если структурными компонентами динамической модели образовательного процесса станут:

– обеспечение возможности самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, контролировать и оценивать учебную деятельность и ее результаты;

– создание условий развития личности и ее самореализации на основе «умения учиться» и сотрудничать со взрослыми и сверстниками, что обеспечивает личности готовность к непрерывному образованию, высокую социальную и профессиональную мобильность;

– обеспечение условий для успешного усвоения знаний, умений и навыков, формирования картины мира, компетенций в любой предметной области познания.

Универсальные учебные действия представляют собой целостную систему, в которой происхождение и развитие каждого вида учебного действия определяется его отношением с другими видами учебных действий и общей логикой возрастного развития. Формирование системы универсальных учебных действий в составе личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных действий, определяющих развитие психологических способностей личности, осуществляется в рамках нормативно-возрастного развития личностной и познавательной сфер ребенка.

Эффективное использование интеллектуального потенциала, которым обладают учащиеся, для интенсивного приобретения высокотехнологичных знаний и развития способностей по применению их на практике приобретает актуальный характер. Исследователи теории формирования УУД (А. Г. Асмолов, О. А. Карабанова, А. А. Леонтьев, И. М. Улановская и др.) считают необходимым создание психолого-педагогических условий, при которых возможно развитие коммуникативных, познавательных, регулятивных и личностных универсальных учебных действий. Ряд исследователей в качестве необходимого условия развития регулятивных УУД (А. А. Леонтьев, Д. И. Фельдштейн и др.) рассматривают организацию психолого-педагогического сопровождения развития УУД младших школьников, а теоретические и практические аспекты психологического сопровождения данного процесса достаточно полно отражены в работах ученых (О. А. Карабанова, А. А. Леонтьев, И. М. Улановская и др.), где особое внимание обращается на механизмы, направления, виды, способы и условия сопровождения.

По мнению некоторых ученых, психологическое сопровождение представляет собой движение вместе с изменяющейся личностью, своевременное оказание возможной помощи и поддержки. При этом сопровождение рассматривается как способ включения индивида во взаимодействие с целью обеспечения условий для саморазвития, самодвижения в деятельности всех субъектов.

С учетом сказанного психолого-педагогическое сопровождение развития регулятивных УУД у младших школьников в образовательной системе «Школа 2100» представляет собой систему деятельности, направленную на создание психолого-педагогических условий для успешного обучения и развития ребенка в начальной школе, выступающую гарантом обеспечения их высокого качества. При этом объектом психолого-педагогического со-

провождения являются универсальные учебные действия младших школьников в образовательной системе «Школа 2100» в начальном общем образовании, а предметом – процесс формирования регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников в ходе обучения по образовательной системе «Школа 2100».

По мнению исследователей (Р. Н. Бунеева, Е. В. Бунеевой, А. А. Леонтьева и др.), задачами психолого-педагогического сопровождения развития регулятивных УУД у младших школьников в образовательной системе «Школа 2100», являются: предупреждение возникновения проблем развития учащихся; помощь учащемуся в решении актуальных задач развития, социализации, выбора образовательного и профессионального маршрута; развитие психолого-педагогической компетентности родителей, педагогов; психологическое обеспечение образовательных программ

Психолого-педагогическое сопровождение развития регулятивных УУД у младших школьников в образовательной системе «Школа 2100» предполагает экспертизу учебных программ, проектов, пособий, образовательной среды, профессиональной деятельности учителей начальных классов и психологов с позиций обеспечения помощи и реализации диагностического, консультационного, развивающего и коррекционного направлений. При этом особо выделяется направление деятельности, связанное с педагогическим просвещением и образованием, направленным на формирование педагогической культуры, развитие компетентности учащихся, педагогов и родителей.

Диагностическое направление предполагает изучение индивидуальных и личностных особенностей младших школьников, их интересов и склонностей. Педагогам и психологам необходимо помочь в осуществлении выбора деятельности в соответствии с их интересами, психофизиологическими и личностными свойствами и особенностями.

Следует отметить, что диагностика сформированности УУД у младших школьников должна опираться на принцип комплексности оценивания разных сторон поведения и деятельности ребенка; анализ поведения ребенка в сферах деятельности, которые в максимальной степени соответствуют склонностям и интересам и т. д. Но для образовательной практики оценка УУД младшего школьника не должна выступать самоцелью, поскольку ее необходимо связывать с задачами обучения и воспитания, оказания психологической помощи и поддержки.

Иначе говоря, диагностика сформированности УУД у школьника должна быть ориентирована не на результат, а на процесс. Консультационное направление призвано не только поддержать учащегося в выборе деятельности, но и обеспечить сознательный выбор, формирование способности учеников к проектированию индивидуальной траектории (маршрута) обучения, профессионализации, а также способность к проектированию собственного жизненного пути.

В связи с этим целью всей работы по формированию УУД с младшими школьниками выступают: формирование уверенности в успехе и признании; обеспечение возможности совершить то или иное действие, осуществить намеченное, почувствовать свою значимость и защищенность; развитие умений и навыков личностного общения в группе сверстников, способов взаимопонимания; овладение способами регуляции поведения, эмоциональных состояний; развитие коммуникативных умений и навыков; снижение уровня тревожности и формирование адекватной самооценки; обучение методам релаксации и визуализации.

Педагогическое просвещение и образование направлено на организацию работы с родителями младших школьников как участниками учебно-воспитательного

процесса. При этом работа с родительской общественностью рассматривается как задача психолого-педагогического сопровождения традиционных форм консультирования и просвещения, так и новых форм совместных (родители и дети) семинаров-тренингов по развитию навыков общения, сотрудничества, разрешения конфликтов, позволяющих повысить педагогическую и психологическую культуру младшего школьника.

В настоящее время в системе психолого-педагогического сопровождения, наряду с рассмотренными выше традиционными видами деятельности, осуществляется разработка (проектирование) и экспертиза образовательных программ.

С этих позиций образовательная программа должна быть ориентирована на становление, развитие и воспитание личности ребенка в совокупности его когнитивных, эмоциональных, мотивационно-потребностных характеристик, где стратегиями обучения и развития выступают ускорение, углубление, обогащение и проблематизация, которые используются в комплексе и в различных комбинациях.

Образовательные программы, реализуемые в соответствии с этими стратегиями развития регулятивных УУД у младших школьников в образовательной системе «Школа 2100», должны: быть направлены на совершенствование когнитивной, поведенческой, эмоциональной и мотивационной сфер личности, обеспечивать гибкость и вариативность учебного процесса за счет включения в них предметных, надпредметных и метапредметных знаний и умений; предусматривать использование разнообразных источников информации и личностно-ориентированных технологий обучения; способствовать развитию самопознания и социализации личности [4, С. 7]. Следовательно, программа должна умело сочетать элементы традиционного обучения и методы активного обучения (проблемно-поисковые, проблемно-исследовательские, игровые, коммуникативно-диалоговые и т. д.), выполнять не только обучающую, но и диагностическую, прогностическую, коррекционную функции, что предполагает изучение стартовых возможностей и динамики развития ребенка.

Можно сделать вывод о том, что в настоящее время психолого-педагогическое сопровождение школьников выступает как неотъемлемый элемент системы образования, который способствует развитию УУД у младших школьников, а значит, педагоги и родители имеют шанс для воспитания гармоничной личности ребенка.

Универсальные учебные действия представляют собой целостную систему, в которой происхождение и развитие каждого вида учебного действия определяется его отношением с другими видами учебных действий и общей логикой возрастного развития. Развитие системы универсальных учебных действий в составе личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных действий, определяющих развитие психологических способностей личности, осуществляется в рамках нормативно-возрастного развития личностной и познавательной сфер ребенка.

В основе формирования УУД лежит «умение учиться», которое предполагает полноценное освоение всех компонентов учебной деятельности (познавательные и учебные мотивы; учебная цель; учебная задача; учебные действия и операции) и выступает существенным фактором повышения эффективности освоения учащимися предметных знаний, умений и формирования компетенций, образа мира и ценностно-смысловых оснований личностного морального выбора.

Формирование универсальных учебных действий способствует индивидуализации обучения, нацеленности учебного процесса на каждом его этапе на достижение определенных, заранее планируемых учителем результатов.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / Рос. акад. образования; под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. – М. : Просвещение, 2008. – 39 с. – (Стандарты второго поколения)

2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. – № 373.

3. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Часть I. Начальное общее образование. Основное общее образование / Министерство образования Российской Федерации. – М., 2004. – 221 с.

4. Улановская И. М. О некоторых результатах психологической экспертизы школ-внедренческих площадок Образовательной системы «Школа 2100» / Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла. Сб. материалов / под науч. ред. А. А. Леонтьева / И. М. Улановская. – М.: Баласс, Издательский Дом РАО, 2003. – 368 с.

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

УДК 37.013
ББК 74.00
Педагогика и психология

педагогика

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ*

Кандидат педагогических наук С. Н. Горшенина
С. С. Шигаева

В статье рассмотрен процесс педагогического сопровождения развития информационной культуры школьников в условиях поликультурной образовательной среды. Определены его сущность, технология и условия эффективного осуществления.

Ключевые слова
Информационная культура школьника, поликультурная образовательная среда, поликультурная компетентность, педагогическое сопровождение, технология педагогического сопровождения

Одной из приоритетных тенденций нового столетия является объективная необходимость единения, духовной интеграции человеческих сообществ, взаимопонимание и сотрудничество. В данных условиях возникает социальная потребность в формировании поликультурной личности, сочетающей в себе ориентацию на этнокультурные духовные ценности, толерантность и способность к межкультурному и поликультурному диалогу. Актуальность поликультурного развития личности обусловлена полиэтничным характером российского общества, его многоязычием и поликультурностью, полицивилизационностью и поликонфессиональностью, а также исторической духовной общностью народов и культур России. Исходя из этого, отечественное образование должно обеспечить личности возможность самоидентифицироваться как представителю той или иной этнической культуры и традиции, обеспечить интеграцию личности в современную мировую цивилизацию.

Интенсивное развитие информационной деятельности человека в условиях современного поликультурного общества открывает перспективы для безграничных и свободных коммуникаций, раскрытия интеллектуальных возможностей личности, оказывает влияние на ее состояние и

* **Работа проводится при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы по теме: «Модели и технологии психолого-педагогического сопровождения развития детей в системе образования» (государственный контракт № 14.740.11.0992 от 06.05.2011).**

развитие, а также обеспечивает разнообразные возможности для всестороннего личностного совершенствования.

Многообразие видов информации и типов носителей, постоянно растущий объём информационных ресурсов, с одной стороны, и необходимость ориентироваться в информационном пространстве, не теряться перед ускоряющимся её обновлением, с другой, – требуют серьёзных навыков поиска, оценки, отбора, переработки, хранения и использования разного рода информации. Владение информацией становится необходимым условием социализации личности в поликультурном образовательном пространстве. Переход к формированию информационного уклада жизни ставит перед системой образования проблему развития информационной культуры учащихся.

Получившее широкое распространение понятие «информационная культура» связано с двумя фундаментальными понятиями – информация и культура. В рамках информологического подхода к трактовке понятия «информационная культура» большинство принадлежащих исследователям определений включает совокупность знаний, умений и навыков поиска, отбора и анализа информации, то есть всего того, что включается в информационную деятельность, направленную на удовлетворение информационных потребностей [3, 4].

При использовании культурологического подхода к трактовке понятия «информационная культура» его содержание расширяется и рассматривается как способ жизнедеятельности человека в информационном обществе, как составляющая процесса формирования культуры человека (способы и результаты информационной деятельности) [5].

Согласно устоявшимся в педагогической науке представлениям, информационная культура является составляющей общей культуры человека. Анализ различных подходов к трактовке понятия «информационная культура» показывает, что данная категория на сегодняшний день не является однозначно определенной. Информационную культуру рассматривают, с одной стороны, в широком смысле как совокупность принципов и реальных механизмов, обеспечивающих позитивное взаимодействие этнических и национальных культур, их соединение в общий опыт человечества, с другой, в узком смысле слова как оптимальные способы обращения со знаками, данными, информацией и представление их заинтересованному потребителю для решения теоретических и практических задач; развитие системы обучения, подготовки человека к эффективному использованию информационных средств и информации.

Так, Э. П. Семенюк определяет информационную культуру как информационный компонент человеческой культуры в целом, который характеризует уровень всех осуществляемых в обществе информационных процессов и отношений [7].

В. А. Уханов характеризует информационную культуру как совокупность информационных потребностей, творческих способностей, навыков и умений, позволяющих эффективно производить, перерабатывать и воспринимать личностную информацию и на ее основе достигать взаимопонимания и эмпатии между людьми [8. С. 260].

В исследовании И. Г. Овчинниковой представлено понятие «информационная культура обучающихся», которое рассматривается с позиции информационно-рефлексивного подхода как цель, результат и способ проявления информационной деятельности, обеспечивающий качественное изменение личности (развитие способностей и умений, повышение мотивации и самооценки) в процессе получения субъективно и объективно значимых новых знаний в специально организованной системе педагогического взаимодействия и ориентирует на проектирование и рост личностных достижений [6].

Информационная культура школьника рассматривается нами как системная характеристика личности, включающая совокупность информационного мировоззрения; систему знаний и умений, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность учащихся по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей; совокупность норм, ценностей, связанных с потреблением и созданием информационных ресурсов и выполнением информационной деятельности на репродуктивном и творческом уровнях; осознание своего места в информационной среде.

Развитие информационной культуры школьника представляет собой динамичный процесс постепенного перехода от незнания к знанию, от совершенствования одних умений к появлению новых. Этот процесс протекает в условиях трансформации информационного поведения школьника, интеграции информационной и учебно-познавательной сфер деятельности.

Исходя из этого, в структуре информационной культуры личности школьника можно выделить следующие компоненты:

когнитивный: система информационных понятий, обеспечивающих общую и специальную ориентировку личности в окружающей информационной среде, готовность и способность к овладению новой информацией, взаимодействие ее с уже имеющимися знаниями;

ценностно-рефлексивный: система личностно значимых и личностно ценных стремлений, идеалов, убеждений, взглядов, позиций, верований в области информационных процессов и отношений, способность к анализу, критической оценке, интерпретации информации;

морально-этический: владение выработанными обществом нормами информационной этики регулирования информационного поведения, соблюдение законов об информации, правил легального использования информации;

операционально-деятельностный (технологический): система умений и практических навыков осуществления информационной деятельности, формирования информационных потребностей и запросов, владение стратегиями и алгоритмами оптимизированного информационного поиска и анализа информационных источников, как в традиционном, так и в автоматизированном режиме, вступление в разнообразные информационные контакты, владение технологиями работы с информационными ресурсами;

коммуникативный: знание, понимание, применение различных видов знаковых систем, технических средств коммуникаций в процессе передачи информации от одного человека к другому с помощью разнообразных форм и способов общения (вербальных, невербальных), умение вести информационно-коммуникационный диалог;

интеллектуально-творческий: подготовленность личности к эффективному использованию различных (традиционных и компьютерных) источников информации, проявление полной самостоятельности в информационной деятельности, критичность мышления, рефлексия деятельности на уровне управления ситуацией, самореализация личности в информационно-образовательном пространстве.

Следует отметить, что целенаправленное формирование информационной культуры личности, как одного из основных адаптационных механизмов существования ее в современном обществе, способствует, по мнению Р. Хенви, «культурному самоопределению индивида, расширяет его ментальные возможности, делая субъекта «гражданином мира», способным верно понять те культурные артефакты, с которыми он сталкивается, но которые не принадлежат его культуре. Индивид уходит из-под диктата коллективного подсознания: границы культурных интерпретаций становятся подвижными, мир личности обретает полноту и глуби-

ну вновь осваиваемых смыслов; человек начинает лучше понимать другого человека, чья «инаковость» уже не настораживает, а оценивается как необходимое условие продуктивного диалога» [9. С.26].

В исследованиях Л. И. Алексеевой, А. Ю. Белогурова [1], А. И. Богдановой [2], А. А. Борискиной, Л. Т. Зимбатовой, О. Б. Ершовой, Ю. А. Фокеевой отмечается, что для успешной интеграции личности в национальную и мировую культуру необходимо создание поликультурной образовательной среды, позволяющей формировать как собственно этническое, так и общенациональное самосознание индивида. При этом информационная составляющая является важным компонентом культуроемкой образовательной среды и обеспечивает получение информации с помощью традиционных и информационно-коммуникационных технологий, способствует обучению личности устанавливать социальные контакты, предполагает непрерывное взаимодействие субъектов образования с помощью вербальных и невербальных средств коммуникации. По мнению Ф. Г. Ялалова, поликультурным уровнем в образовательной среде можно достичь цели выхода в мировое образовательное пространство на основе глобализации культурной среды, обеспечив личности необходимые условия.

Однако следует признать, что в современном отечественном образовании отсутствует целенаправленное формирование информационной культуры школьников в условиях поликультурной образовательной среды. Поэтому особая роль в этих условиях принадлежит педагогическому сопровождению развития информационной культуры учащихся.

Сопровождение в педагогике понимают как деятельность, обеспечивающую создание условий для принятия субъектом развития оптимального решения в различных ситуациях жизненного выбора (Е. И. Казакова, А. П. Тряпицына).

Педагогическое сопровождение развития информационной культуры школьников в условиях поликультурной образовательной среды мы рассматриваем как взаимосвязанную деятельность всех субъектов образовательного процесса, направленную на формирование поликультурной компетентности личности при ее взаимодействии с информационной образовательной средой в условиях поликультурного социума. При этом поликультурную компетентность трактуем как интегративное качество личности, отражающее осведомленность в содержании, средствах и способах взаимодействия с миром культуры, реализующееся в способности свободно ориентироваться в поликультурном мире, понимать его ценности и смыслы, воплощая их в достойных образцах цивилизованного поведения в процессе позитивного взаимодействия с представителями разных культур (национальностей, рас, верований, социальных групп).

Следует подчеркнуть, что педагогическое сопровождение рассматривается как способ включения индивида во взаимодействие с целью обеспечения условий для саморазвития, самодвижения учащегося в информационной деятельности, способствует переводу ученика в позицию субъекта информационно-познавательной деятельности.

Исходными положениями педагогического сопровождения развития информационной культуры школьников в поликультурной образовательной среде выступают:

– принцип культуросообразности позволяет формировать мировоззренческие установки личности, ее ценностные ориентации по отношению к информации как элементу культуры;

– принцип системности обеспечивает целостность представления феномена информационной культуры, комплексность формирования компонентов информационной культуры школьника;

– принцип компетентности субъектов педагогического сопровождения развития

информационной культуры школьников;

– принцип объективности и полноты информации об особенностях культур различных народов;

– принцип учета возрастных и индивидуально-типологических особенностей школьников. Учет возрастных особенностей предусматривает развитие информационной культуры учащихся в динамике, по ступенчатому принципу, обеспечивая преемственность. Учет индивидуально-типологических особенностей школьников позволяет субъектам сопровождения организовать индивидуально-дифференцированную работу учащихся с различными информационными ресурсами в контексте вхождения в поликультурную образовательную среду;

– принцип интегративности направлен на построение единой стратегии и тактики формирования информационной культуры школьника с ориентацией на органичное взаимодействие всего спектра социальных институтов.

Процесс педагогического сопровождения развития информационной культуры школьников представляет собой педагогическую технологию, включающую определенную совокупность методов и средств, обеспечивающих достижение заданного результата, детальное определение конечного результата и обязательный контроль его точности как основы получения продукции с заданными параметрами. Обязательными требованиями при этом являются массовость и воспроизводимость полученных результатов.

Технология педагогического сопровождения развития информационной культуры школьников в условиях поликультурной образовательной среды отражает основные его этапы. Первым этапом является *диагностический.* Его цель – диагностика исходного уровня информационной культуры учащихся в контексте в контексте вхождения в поликультурную образовательную среду по следующим показателям:

– знание источников получения информации, определение и формулирование потребности в информации, компьютерная и Интернет-грамотность;

– содержание информационных потребностей и интересов;

– мотивы обращения к различным источникам информации, степень удовлетворения информационных потребностей в процессе освоения национальной и общечеловеческой культуры;

– предпочтительность и интенсивность обращения к различным каналам и источникам получения информации;

– умение организовывать поиск информации, проводить отбор, извлечение, анализ, синтез, обобщение и интерпретацию информации;

– умение применять полученную информацию, осваивать ее как собственное знание, осуществлять подготовку информационных продуктов в соответствии с законами об интеллектуальной собственности, правилами использования информации и этическими нормами;

– способность вести информационно-коммуникационный диалог в условиях поликультурной образовательной среды.

Второй этап видится как *ориентировочный*. Он предполагает определение смысла и содержания предстоящей работы, выработку общего подхода, конкретизацию структурных элементов сопровождения. Оно включает выявление причин затруднений учащихся в работе с информационными ресурсами; обоснование содержания поликультурного образования школьников и форм ее реализации; выбор способов организации этого процесса с учетом ресурсов самого ребенка и возможностей взрослых, участвующих в реализации сопровождения. Безусловно, значимым является обеспечение внешних благоприятных условий для осуществления процесса сопровождения.

На *содержательно-операционном* этапе с учетом информационных потребностей обучающихся, запросов педагогов, родителей решаются задачи, следующего

характера:

1) формирование знаний у школьников о сущности и специфике функционирования социальной информации в обществе, формирование понимания механизма информационного обмена и необходимости учета его специфических особенностей в контексте вхождения в поликультурную образовательную среду;

2) формирование информационного стиля мышления личности школьника, культуры производства и потребления информации;

3) формирование умений использовать информационные ресурсы общества в процессе формирования поликультурной компетентности учащихся.

Следует учитывать, что формирование поликультурной компетентности учащихся на каждом возрастном этапе выступает как закономерный переходный этап, необходимый для продвижения личности к общечеловеческой культуре в условиях информатизации общества. Современные исследователи отмечают, что каждый возрастной этап характеризуется специфической направленностью личности, сопровождается изменениями положения в социуме, новыми формами и видами деятельности, особенностями созревания организма, специфическими особенностями, влияющими на приобретение учащимися знаний и умений как в целом в учебной деятельности, так и в сфере формирования информационной культуры.

Так, младший школьный возраст – это возраст вхождения в информационную образовательную среду, овладение структурными элементами информационной деятельности. На данном возрастном этапе, на наш взгляд, целесообразно формирование этнокультурной осведомленности личности обучающегося, его этническую самоидентификацию, формирования национального самосознания школьника как представителя той или иной национальной культуры.

В среднем школьном возрасте дальнейшее овладение информационной и компьютерной грамотностью тесно переплетается с освоением социальной действительности межчеловеческих отношений, сопоставлением себя через мнения и оценки других людей. Учитывая данный аспект, в подростковом возрасте в процессе овладения информационной культурой необходимо сделать акцент на формирование умения вести межкультурный диалог. Этот уровень позволит обеспечить обучающимся необходимые условия для общенациональной, российской самоидентификации.

В старшем школьном возрасте, учащиеся включаются в новый тип ведущей деятельности – учебно-профессиональной. Для этой возрастной группы характерным является заметное расширение информационного пространства личности. В связи с этим на данном возрастном этапе предполагается не только диалог с этническими культурами, но и выдвигается задача по глобализации культуры, что в свою очередь приобщает личность к общечеловеческим ценностям, формирует ощущение ее причастности к человеческой культуре в целом.

Знание психофизиологических особенностей конкретных возрастных групп учащихся позволяет не только осуществлять дифференцированный подход к обучаемым, но и осознанно, профессионально грамотно выбирать наиболее эффективные формы и методы формирования информационной культуры в контексте вхождения в поликультурную образовательную среду в логике развития (от этнокультурной к межкультурной и поликультурной в целом).

В связи с этим необходима организация специальной подготовки кадров, способных на профессиональной основе осуществлять сопровождения процесса развития информационной культуры школьников в контексте вхождения в поликультурную образовательную среду. Ключевой задачей подготовки кадрового потенциа-

ла наряду с освоением основ профессиональной работы с информацией, знанием основных законов функционирования документальных потоков информации в обществе и критериев эффективного поиска информации, владением приемами и методами аналитико-синтетической переработки информации должно стать овладение технологией педагогического сопровождения развития информационной культуры школьников в контексте вхождения обучающихся в поликультурную образовательную среду;

Оценочный этап завершает процесс педагогического сопровождения. Он включает итоговую диагностику уровня информационной культуры обучающихся учащихся, анализ результатов, рефлексию. Подведение итогов может послужить основой для последующей работы.

Таким образом, педагогическое сопровождение является достаточно самостоятельным педагогическим процессом, суть которого в усилении позитивных и нейтрализации негативных тенденций в развитии информационной культуры учащихся в контексте вхождения личности в поликультурную образовательную среду.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Белогуров А. Ю. Формирование поликультурной среды региона как основной фактор гуманитаризации образования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2003. – Т. 3. – №6. – С. 95-103.

2. Богданова А. И. Поликультурная образовательная среда // Современные наукоемкие технологии. – 2011. – №1. – С. 113-115.

3. Богословский В. И. Информационное сопровождение образовательного процесса в педагогическом университете // Информационные технологии в образовании. Сборник трудов участников конференции. Часть IV. – М., 2001. – С. 125-127.

4. Воронцов Г. Д. Информологический подход к развитию профессиональной компетентности педагога в процессе постдипломного образования: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – СПб., 2006. – 20 с.

5. Каракозов С. Д. Информационная культура в контексте общей теории культуры личности // Педагогическая информатика. – 2000. – №2. – С. 41-55.

6. Овчинникова И. Г. Проблема формирования и развития информационной культуры обучающихся в системе непрерывного образования: монография. – Магнитогорск: МаГУ, 2009. – 354 с.

7. Семенюк Э. П. Информационная культура общества и прогресс информатики // НТИ. – Серия 1. – 1994. – №1. – С. 2-7.

8. Уханов В. А. Информационная деятельность человека: социально-философский анализ: Дис. … д-ра филос. наук. – Екатеринбург, 1997. – 261 с.

9. Хенви Р. Достижимая глобальная перспектива / Пер. с англ. – Рязань: Изд-во РГПУ, 1994. – 92 с.

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

УДК 37.015.3-053.4
ББК 74.20+88.4
Педагогика и психология

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА*

Кандидат педагогических наук П. В. Замкин

В статье рассматривается проблема психолого-педагогической поддержки как вида субъектно-развивающей деятельности педагога дошкольного образовательного учреждения. Представлены содержательные и технологические аспекты поддержки: функции, этапы, задачи, методы и приемы, тактики, проектируемые результаты субъектно-развивающего взаимодействия педагога и старшего дошкольника в образовательном процессе.

Ключевые слова
Психолого-педагогическая поддержка, технология поддержки, субъектность, развитие субъектности в старшем дошкольном возрасте.

Осознание педагогической теорией и практикой специфической роли и ценности детства в становлении и развитии потенциала человека актуализирует научно-педагогический поиск эффективных моделей и технологий психолого-педагогического сопровождения развития детей в системе образования, направленных на создание благоприятных социально-педагогических условий для раскрытия и реализации личностного, творческого, субъектного потенциалов каждого обучающегося (воспитанника) в образовательном процессе.

Одной из технологий сопровождения развития детей в образовательном процессе является технология психолого-педагогической поддержки, которая находит широкое применение при проектировании педагогических систем субъектно-развивающего взаимодействия педагога и ребенка (Е. А. Александрова [1], В. П. Бедерханова [4], Н. М. Борытко [5], О. С. Газман [6], Н. Б. Крылова [8], Н. Н. Михайлова [12], Н. Е. Щуркова [16], И. С. Якиманская [18] и др.).

Проблема психолого-педагогической поддержки имеет междисциплинарный и многоаспектный характер. Идея поддержки как помощи в развитии субъектно-личностных качеств не нова в педагогической теории и практике. Поддержка

* **Работа проводится при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы по теме: «Модели и технологии психолого-педагогического сопровождения развития детей в системе образования» (государственный контракт № 14.740.11.0992 от 06.05.2011).**

имплицитно присуща любой гуманистической системе. Так, идеи педагогической поддержки развиваются имплицитно в теории и технологии развивающего обучения (проблема овладения ребенком, при посредничестве взрослого, механизмами субъектного поведения и деятельности, в частности, целеполаганием и планированием; положение о «зоне ближайшего развития» как пространстве педагогической поддержки развития ребенка (Л. С. Выготский, Б. Д. Эльконин, В. В. Давыдов и др.); в личностно-ориентированной педагогике (принципы сотрудничества, сотворчества, соуправления (Ш. А. Амонашвили, О. С. Газман и др.), событийности (В. И. Слободчиков); идея опоры на субъектный опыт ученика и его «сближения», согласования с научной картиной мира (И. С. Якиманская и др.); принцип взаимного диалогичного обмена личностными смыслами и опытом, при фасилитирующей роли взрослого (принцип отраженной субъектности по В. А. Петровскому); в культуротворческой парадигме образования (идея о роли взрослого как посредника между культурой и ребенком; идея поддержки ребенка в овладении механизмами культуроосвоения, позволяющими ему творчески, субъектно осваивать и преобразовывать мир (В. Т. Кудрявцев, И. Д. Фрумин, Б. Д. Эльконин) и др.).

В западной гуманистической педагогике и психологии имплицитно идеи педагогической поддержки развиваются в таких направлениях, как тренинговые, игровые и ролевые формы личностно- и субъектно-развивающей работы с ребенком (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Бернс и др.).

В педагогической литературе достаточно широко представлен технологический подход к проблеме педагогической поддержки. На сегодняшний день педагогическая поддержка сложилась как особая интегративная технология личностно- и субъектно-развивающего взаимодействия. В рамках классификационной системы образовательных технологий Г. К. Селевко педагогическая поддержка – это особый тип «проникающей» технологии, входящей во многие современные личностно- и субъектно-развивающие технологии как их часть. Она конкретизирует соответственно уровню развития субъектных качеств ребенка цели и задачи субъектно-развивающей деятельности, уточняет этапы деятельности педагога, ориентирует педагога в выборе целесообразных форм, методов и приемов поддержки в зависимости от уровня активности и самостоятельности ребенка.

Мы опираемся на понимание педагогической поддержки как вида персонифицированной и индивидуализированной развивающей деятельности педагога, направленной на помощь и содействие развитию и реализации субъектного потенциала воспитанника в учебно-воспитательном процессе, различных видах деятельности, межличностном общении и взаимодействии.

В последнее десятилетие концептуальные и процессуально-технологические идеи педагогической поддержки активно проникают в теорию и практику дошкольного образования. Этому способствует разработка в исследованиях Д. И. Фельдштейна [15], В. Т. Кудрявцева [10], В. А. Петровского [13], В. И. Слободчикова [14], Б. Д. Эльконина [17] и др. парадигмы детства на основе представлений о творческой природе детского развития, о культуротворческом потенциале детства. Развитие ребенка, в рамках данной парадигмы, не сводится к пассивной ассимиляции готовых знаний и умений, а предполагает активное воссоздание детской личностью усваиваемых общественных способов преобразования действительности, нравственных и эстетических ценностей в процессе ее деятельности, приобретающей при определенных условиях самодеятельный характер. Так, смысл дошкольного детства, по мнению В. Т. Кудрявцева, заключается в порождении в ребенке субъекта и овладении им собственной субъектностью [9; 10].

Осмысливая современные теоретико-методологические идеи о детстве и детском развитии педагогическая теория и практика актуализирует поиск педагогических условий, обеспечивающих эффективную реализацию субъектного подхода в дошкольном образовании.

В рамках указанных методологических позиций мы понимаем субъектность как интегративное качество личности дошкольника, обусловливающее его познавательную направленность и преобразующую позицию по отношению к себе и к окружающей действительности. Новообразованиями субъектности старшего дошкольника являются: способность осознанно ставить цель, принимать решения, намечать содержание деятельности, планировать, проектировать, прогнозировать, регулировать и корректировать свое поведение и деятельность, на начальных этапах – при посредничестве взрослого, по мере расширения субъектного опыта – самостоятельно, инициативно, произвольно [3; 9]. Сущность педагогической поддержки как вида субъектно-развивающей деятельности дошкольного педагога заключается в том, что она наиболее целостно и системно воспроизводит специфические этапы субъектного развития старшего дошкольника (от совместных действий с педагогом в «зоне ближайшего развития» субъектности ребенка к самоорганизации и самоуправлению дошкольником своего поведения и деятельности).

Рассмотрим подробнее функции, направления психолого-педагогической поддержки субъектности старшего дошкольника и профессиональные задачи, решаемые в ходе реализации данных направлений.

Функция поддержки имманентно присуща деятельности педагога дошкольного образовательного учреждения. Возрастные особенности психического и личностного развития дошкольника требуют от педагога осуществления педагогической поддержки в учебно-воспитательных ситуациях «напряжения», проблемы, неопределенности, в которых дошкольник, не обладая достаточной произвольностью и субъектным опытом, оказывается постоянно.

В основе педагогической поддержки лежит представление о субъектности человека как механизме, обеспечивающем его интенциональную целостность. «Ядро», через которое можно удерживать «актуальное состояние» целостности ребенка, – это поле его проблем. Проблема сводит в противоречие желания, возможности, интенции ребенка, и те условия, которыми он располагает [11].

С одной стороны, проблема, противоречие могут быть препятствием для актуализации субъектности. В случае, когда ребенок не в состоянии самостоятельно найти продуктивное решение проблемы, она приобретает для него фрустрирующий характер, что приводит к рассогласованию эмоциональных, рефлексивных и деятельностных компонентов субъектности дошкольника. Типичными в этом случае бывают негативные тенденции в формировании у дошкольника установки на ожидание помощи, пассивно-потребительский тип взаимодействия с другими в ситуации затруднения.

С другой стороны, проблема представляет собой модель уникальной жизненной ситуации ребенка и потенциально может обогащать и расширять опыт субъектности, стать стимулом развития. Процесс и результат решения проблемы, деятельное воплощение продуманного решения и конечный результат (авторский путь решения проблемы) – слагаемые субъектного опыта, по мере обогащения которого формируется внутренняя система субъектного поведения в конфликтных, проблемных ситуациях, в ситуациях выбора.

Для актуализации субъектной активности ребенка чрезвычайно важны понимание и вербализация проблемы, т. к. позволяют дошкольнику увидеть проблемную ситуацию «со стороны» и перейти из состояния эмоционального переживания в состояние исследователя с целью даль-

нейшего изменения, решения проблемы. Н. Н. Михайлова отмечает, что если педагогу удается перевести проблему в ситуационную задачу (проект), которую возможно решать и решить, используя для этого адекватные и культурные средства, то проблема может быть использована как «полигон» для развития субъектных способностей: проблематизации, рефлексии как механизма «выхода» за ситуацию; анализа как возможности определять причинно-следственные связи; планирования как условия целенаправленной и активной деятельности по преобразованию сложившейся ситуации и выхода в управляющую позицию в отношении самого себя в проблеме и других [11].

Для того чтобы педагог мог эффективно действовать в пространстве проблем дошкольника, необходимо выделение в жизнедеятельности дошкольника точек повышенного психолого-педагогического внимания (тех моментов, ситуаций, в которых у ребенка могут возникнуть трудности).

Значительный интерес в этой связи представляет типизация проблемных ситуаций в старшем дошкольном возрасте, предложенная Е. В. Красной, В. Н. Панферовым. Учеными выделены 12 классов противоречий, порождающих проблемные ситуации у старшего дошкольника и связанных: с отставанием в развитии способностей ребенка, с поступками детей, не соответствующими нормам и правилам общественного поведения, с адаптационным поведением ребенка, с отношениями ребенка с другими детьми, с восприятием ребенком отношений к нему, с проблемными отношениями детей к воспитателю, с отношением ребенка к себе, с отношением детей к элементарным трудовым обязанностям, с отношением к животным, с разрушительным отношением ребенка к вещам, с отношением ребенка к еде, с отношением воспитателя к детям [7].

Изучение типичных для детей старшего дошкольного возраста проблем и затруднений, их причин и источников, так называемых агентов действительности, которые порождают то или иное состояние ребенка, позволяет педагогу лучше ориентироваться в каждой конкретной ситуации, определять уровень субъектной активности, выбирать наиболее эффективные тактики, формы и методы педагогической поддержки.

Н. Н. Михайлова указывает на критерии, по которым педагог может обнаружить необходимость своего присутствия в ситуации ребенка: 1) факт затруднения, противоречия, который вызывает у ребенка негативные эмоции, держит его в напряжении; 2) предпосылки, которые указывают на то, что могут в будущем возникнуть обстоятельства, препятствующие проявлению субъектной активности дошкольника; 3) реальная ситуация, которую ребенок воспринимает как проблему. По мнению Н. Н. Михайловой педагогу важно видеть взаимосвязь между этими тремя случаями, которые могут быть использованы как условия развивающего взаимодействия, при которых воспитанник может выращивать в себе способности становиться субъектом собственной жизнедеятельности. Для этого педагог организовывает специальную деятельность по поддержке, которая будет способствовать постепенному переводу ребенка из пассивной позиции «жертвы» и «потребителя» в активную – субъекта деятельности по разрешению проблемы. В этом заключена смысловая и деятельностная динамика педагогической поддержки [12].

По своему характеру педагогическая поддержка дошкольника в образовательном процессе может представлять собой: 1) единичный завершенный процесс, 2) непрерывный процесс, предполагающий последовательное выполнение операций, 3) действия, включенные в другую деятельность, которая является основной, ведущей (обучение, воспитание). В нашем исследовании педагогическая поддержка рассматривается преимущественно во втором значении.

Технология педагогической поддержки субъектности старшего дошкольника представляет собой системную организацию и логику функционирования взаимосвязанных элементов: цели, задач, этапов, уровней, тактик, соответствующих им форм, методов и средств взаимодействия педагога и ребенка, обеспечивающих овладение дошкольником субъектным подходом к конструированию поведения и деятельности в ситуации проблемы и неопределенности.

Процессуальная сторона педагогической поддержки может быть представлена в виде последовательной смены следующих этапов деятельности педагога:

I этап – ориентировочно-диагностический

Задачи: изучение феноменологии субъектности дошкольника, уровня субъектной активности, оценка субъектного потенциала; фиксация факта, сигнала проблемности, изучение предполагаемой проблемы.

Способы: выявление системы актуальных состояний и процессов (мотивационных, интеллектуальных, эмоционально-волевых); диагностика субъектного развития (субъектного потенциала) старшего дошкольника с помощью психодиагностических методов, наблюдения за дошкольником в реальных жизненных ситуациях общения, взаимодействия и самостоятельной деятельности; включения дошкольника в искусственно созданные проблемные ситуации и анализ его поведения.

Результаты: определение актуального уровня развития, «зоны ближайшего» и «зоны перспективного развития» субъектности старшего дошкольника; определение явных и скрытых противоречий и проблем ребенка, их классификация; выявление основных агентов действительности порождающих ситуацию проблемы и неопределенности

II этап – вступление в эмоциональный контакт с ребенком

Задачи: создание атмосферы безопасности и доверия; установление эмоционально положительного контакта с дошкольником.

На этом этапе, возможно, потребуется снятие негативного состояния переживания дошкольником фрустрирующей проблемы.

Способы: психологические техники снятия негативного состояния переживания проблемы; уважение, доброжелательность, открытость, доверие дошкольнику, эмпатия, собственная эмоциональная устойчивость; вербальное и невербальное выражение поддержки и одобрения, создание позитивной установки на себя.

Результаты: эмоционально положительная оценка дошкольником совместных действий и общения с педагогом; формирование предпосылок мотивационной направленности на общение и взаимодействие с педагогом.

III этап – поисковый

Задачи: постановка педагогических и коммуникативных задач под углом зрения субъектного развития старшего дошкольника в пространстве его реальных и моделируемых проблем.

Способы: определение и анализ психолого-педагогических условий проектирования и реализации психолого-педагогической поддержки развития субъектности ребенка в дошкольном образовательном учреждении.

Результаты: включение задач психолого-педагогической поддержки развития субъектности дошкольника в задачи педагогической деятельности; системное видение воспитательного процесса в дошкольном образовательном учреждении в контексте решения задач психолого-педагогической поддержки субъектности старшего дошкольника.

IV этап – проектировочный

Задачи педагога: проектирование субъектно-развивающего (проблемного) пространства взаимодействия ребенка с окружающей действительностью; преобразование проблемной ситуации в субъектно-развивающую ситуацию; разработка индивидуальной программы психолого-педаго-

гической поддержки субъектности старшего дошкольника; выбор и обоснование тактик и методического инструментария психолого-педагогической поддержки;

Задачи совместные: проектирование совместных действий педагога и ребенка (разделение функций и ответственности по решению проблемы на основе принципа конвенциональности).

V этап – деятельностный

На *первой стадии* педагог организует условия, при которых старший дошкольник имеет возможность преобразовывать свое отношение к затруднению как к неприятному факту в жизни, на отношение к нему как к проблеме. В ходе этих преобразований педагог выводит ребенка на *осознание значения субъектной позиции.*

Поддержка на этой стадии разворачивается как «защита» и «помощь». Педагог, использующий тактику *«защиты»*, осуществляет следующие действия: а) через позицию «педагогической адвокатуры» защищает ребенка от негативных обстоятельств (страх, разочарование, усталость, обида и т. д.), блокирующих его активность и развитие; б) через позицию «буфера» смягчает негативные переживания обстоятельств; в) развивает у ребенка способности избавляться от страха перед обстоятельствами.

Осуществляя защитную функцию поддержки, педагог уточняет, выявляет источник угрозы (причины, вызывающие стойкую негативную ситуацию), исследует источник появления этих причин, проектирует и осуществляет деятельность по нейтрализации этих источников, при необходимости подключает других специалистов (психолога, социального работника и др.).

Основными факторами, способствующими созданию атмосферы доверия и безопасности, располагающей к личностному общению и взаимодействию, дающей возможность педагогу и ребенку вести конструктивный диалог, являются владение педагогом вербальными и невербальными средствами выражения одобрения, поддержки и симпатии, информированность педагога о стереотипах позитивного и негативного восприятия данным ребенком взрослого, умение создать позитивную установку на себя.

Тактика *«помощи»* представляет собой следующий шаг, уровень педагогической поддержки. Суть ее заключается в том, чтобы поддержать эмоционально-положительное состояние ребенка (уверенность в себе, воодушевление, радость познания, творческое вдохновение и др.) и способствовать его постепенному закреплению, пробудить желание активно действовать и, наконец, предоставить дошкольнику первичный опыт успешного поведения и деятельности в ситуации неопределенности, проблемы. Переход на этот уровень поддержки характеризуется направленностью педагога на формирование субъективного ожидания ситуации успеха, которое становится причиной дальнейших инициативных действий дошкольника и фактором развития его субъектных качеств.

Осуществляя эмоциональную поддержку, педагог, следуя тактике «помощи», использует такие методы и приемы, как демонстрация доверия к ребенку, педагогическое авансирование, понимание, сочувствие, ситуативная помощь дошкольнику в процессе его самоиспытания в проблеме. На этом уровне для снятия эмоционального напряжения и преодоления чувства неуверенности в себе целесообразно перевести реальную жизненную проблему ребенка в игровую ситуацию. Для этого педагогу необходимо: точно сформулировать проблему дошкольника (например, «застенчивость ребенка – препятствие для общения и совместной деятельности со сверстниками»); найти ее проявления в самых разных сферах жизнедеятельности дошкольника (в гостях, на занятиях, в играх, на улице, в театре, при обсуждении важного вопроса и т. д.); определить возможные способы и пути решения проблемы; найти пер-

сонажей, которые могли бы встретиться с такой проблемой (заяц в лесу, лев в пустыне, прохожий на дороге, гость в гостиной и т. д.); придумать событие, в котором эти персонажи столкнулись бы с трудностями решения проблемы («пока лев стеснялся стать на защиту вверенных ему в джунглях зверей, страшное чудовище их уничтожило»).

В процессе игры педагог периодически указывает на параллели сюжета с его реальной жизненной ситуацией. Таким образом, метод переноса проблемной ситуации в игровую позволяет старшему дошкольнику с иной позиции, рефлексивно (целостно) взглянуть на проблему, т. е. выйти на ее модельное представление. Кроме того, игровая ситуация позволяет апробировать средства и способы решения жизненной проблемной ситуации.

Стимулируя мыследеятельность дошкольника, педагог подводит его к размышлению над тем: как и почему возникла эта проблема, как он к ней относится, готов ли он что-то предпринять для ее изменения, что он хочет, чтобы появилось в результате его действий, насколько это реально, нужна ли ему помощь, что он может сделать в осуществлении желаемого, что ему мешает, как справиться с этой помехой, как отразится то, что он задумал на других людях, которые вовлечены в эту ситуацию, как поступить, чтобы, по возможности, не усугубить ее и т. п. Постановка подобных рефлексивных вопросов в старшем дошкольном возрасте, безусловно, требует посредничества взрослого.

В результате этой длинной цепочки размышлений дошкольнику предстоит выбрать (т. е. совместить свои «хочу» со своими «могу» и «не могу») то, что ему теперь предстоит делать в реальной действительности – с собой ли или со своим замыслом. Другими словами, механизм выработки сознательного, активного отношения к проблемной ситуации предполагает обнаружение и фиксацию ее внешних, объективных компонентов и внутренних, субъективных ресурсов.

На *второй стадии* педагогическая поддержка переходит на новый, более высокий уровень детско-взрослой общности, в которой педагог использует тактики «взаимодействия» и «содействия». Условиями перехода от тактик «защиты» и «помощи» к тактикам «взаимодействие» и «содействие» являются динамика отношения ребенка к себе в ситуации проблемы (от пассивной и потребительской к осознанной и деятельной), достаточно стабильное эмоциональное состояние, не заниженная самооценка.

Содействуя дошкольнику в его самореализации как субъекта преодоления конкретной проблемы, педагог организует условия для развития способности и потребности к надситуативному решению проблемной задачи; пополнения имеющегося в опыте ребенка арсенала средств и способов субъектного поведения и деятельности в проблемных ситуациях (инструментальных компонентов субъектности – способности к проблематизации и инверсии). Естественно, что и логику средств, и логику деятельностей старший дошкольник открывает вместе со взрослым. Взрослый организует деятельность дошкольника, в процессе которой ребенок осваивает опыт проектирования пространства своей жизнедеятельности в доступных дошкольнику формах обучения. Мы представляем такое обучение как «выращивание» способов проектирования в совместной детско-взрослой деятельности. Это и составляет главную задачу тактики «взаимодействия» [4].

Совместная проектировочная деятельность педагога и дошкольника строится как: 1) совместное обсуждение и определение с ребенком его собственных интересов и целей (через рефлексию, столкновение его реальных «хочу» и попытки их совместить); 2) выбор одного из вариантов этого «совмещения» как цель и образ предстоящей деятельности (самоопреде-

ление); 3) обсуждение условий, при которых предстоит осуществлять выбранный вариант (на этом этапе возможно переопределение, коррекция ранее выбранного или подтверждение правильности первоначального); 4) обсуждение и планирование необходимых действий реализации задуманного (проектирование деятельности); 5) обсуждение необходимых и возможных форм взаимодействия в период реального осуществления задуманного [5].

Любая культурная форма поведения по отношению к проблемной ситуации или ситуации неопределенности предполагает использование некоторого обобщенного подхода, способа действия, что дает возможность применять его к самому широкому классу задач. В нашем представлении таким обобщенным подходом, способом действия является выработка и овладение дошкольником универсальной, абстрагированной от частных ситуаций, внутренней логикой (относительно универсальным правилом) решения проблемных ситуаций. Схематично она может представлять собой следующее: *определение сущности проблемы (ее вербализация), источников и масштаба проблемы выявление способов ее культурного и продуктивного решения проектирование плана, программы решения (этапов) исполнение принятых решений, анализ причин успеха / неуспеха корректировка деятельности*

обобщение. Подобные универсальные алгоритмы решения проблемы ребенком предложены А. Витковским (школа сотрудничества), Т. В. Анохиной.

Педагог, следуя цели актуализации субъектного потенциала, «выращивания» субъектной позиции ребенка, сохраняет как особую ценность его активность, он не запрещает действовать, не навязывает ребенку своего варианта решения проблемы. Он создает для него прецедент наличия различных вариантов действий, осознавая которые он как бы «примеряет» их на себя и сам выбирает необходимый. Даже если будет совершена какая-либо ошибка, поскольку опыт ошибок также необходим для самореализации, как и опыт успеха. Однако педагог может предложить некоторые основания для выбора действия, например, учет интересов всех сторон, простота и доступность реализации, эмоциональная привлекательность решения, возможные негативные последствия, и то, что может помешать реализации решения и т.п.

В. Т. Кудрявцев и Е. Г. Алексеенкова указывают на объективные детерминанты порождения старшим дошкольником надситуативных решений: а) внешняя репрезентация ситуации в логике альтернативности; б) включение в проблемную ситуацию компонентов (в частности, средств), имеющих тенденцию к переконструированию, развитию, обращение к которым является «избыточным» с точки зрения достижения адекватного решения, а его необходимость прямо не вытекает из формулировки проблемы и совместно поставленных задач [2].

Позицию педагога в тактике *«взаимодействие»* мы видим как позицию фасилитатора, который, с одной стороны, расширяя возможности выбора, предлагает альтернативные (имеющие возможность переконструирования) варианты решения проблемы, с другой – сдерживает сиюминутные желания ребенка действовать, вовлекая его в процесс осмысления, мысленного экспериментирования над тем, что он намеривается сделать, добиваясь предвосхищения, прогнозирования возможных вариантов развития ситуации и результатов.

Назовем некоторые, необходимые для этого базовые техники. Это техники активного и рефлексивного слушания, переинтерпретации сообщения. Так, используя технику «рефлексивного зеркала» ребенка, педагог воспроизводит ответы детей, когда это необходимо упрощая конструкцию их ответов, выделяя в них главный смысл, уточняя при этом: «правильно ли я тебя понял, ты сказал следующее…» тем самым, давая возможность

дошкольнику услышать самого себя «со стороны». Прием инверсии (перестановка, преобразование) используется как средство возвращения ребенку противоречий, содержащихся в его намерениях (утверждениях, аргументации и т.д.), которые дошкольник не заметил или не захотел принимать во внимание; этому же способствует организация обратной связи (отражения), используя визуальную фиксацию положений, которые высказывает ребенок (с помощью простых схем «изображает» логику высказывания).

В процессе планирования жизнедеятельности старшему дошкольнику трудно выбрать какой-то один из предлагаемых альтернативных вариантов и самостоятельно придерживаться созданного плана. Взрослый оказывается перед необходимостью фиксировать обсуждение и его результаты. Старшему дошкольнику еще достаточно сложно определять долгосрочную цель, чаще он способен к формулировке только сиюминутной. В совместной детско-взрослой деятельности появляется именно долгосрочная цель и ищутся пути ее достижения. Таким образом, происходит осознание, осмысление и самоопределение себя в деятельности.

Ответственность педагога заключается в том, чтобы помочь ребенку расширить представления о возможном спектре последствий, зафиксировать в его сознании те способы и ту аргументацию, через которые ребенок пытается преодолеть существующую проблему. Это будет являться тем ценным и необходимым знанием, к которому можно вернуться, анализируя путь удач или неудач преодоления.

На этом этапе возможно проведение тренировочных занятий, либо разыгрывание сюжетно-ролевых, имитационных игр с целью отработки полученных навыков планирования и проектирования, развития мотивационной и регулятивно-деятельностной готовности к внедрению освоенного субъектного подхода, его использованию в искусственно созданных (развивающих) проблемных ситуациях. Это помогает ребенку чувствовать себя более уверенно и естественно в реальной жизненной ситуации.

По мере овладения старшим дошкольником высшим уровнем общности «ребенок-взрослый», педагог ослабляет меру своего участия в проблеме дошкольника – переходит к тактике *«содействие»*, функция которой, в основном, консультирующая и координирующая. Следующий шаг – стимулирование самостоятельной деятельности старшего дошкольника в пространстве своих проблем, поддерживая его субъектное «самостояние». Этот процесс связан с накоплением положительного опыта самоуправления и саморегуляции, с осознанием себя как субъекта жизнедеятельности, в результате чего у дошкольника возникает потребность и так называемая «зона» самоуправленческой активности.

VI этап – рефлексивный

Задачи педагога: анализ эффективности используемых средств и способов психолого-педагогической поддержки субъектности старшего дошкольника;

Задачи совместные: обсуждение вместе с ребенком успехов и неудач предыдущих этапов деятельности, констатация (фиксирование) факта разрешимости проблемы или переформулирование затруднения, осмысление ребенком и педагогом нового опыта жизнедеятельности.

Итак, педагогическая поддержка представляет собой:

- деятельность по «выращиванию» субъектной позиции ребенка, предполагающей овладение субъектным подходом к решению жизненной проблемы и конструированию поведения в ситуации затруднения, противоречия, неопределенности;
- совместная проектировочная деятельность педагога и дошкольника в условиях проблемной ситуации ребенка; деятельность, опирающуюся на активность ребенка и служащую опорой этой

активности;

- деятельность (взаимодействие), в которой формируются психологические основы (внутренние условия) самоуправления дошкольником себя как субъекта деятельности, общения и самосознания; психологические основы и механизмы неадаптивного поведения, самостоятельной деятельности в ситуации неопределенности и проблемы.

Необходимо отметить, что конкретный случай поддержки уникален и неповторим. Мера усилий, мотивация, эмоциональные переживания, готовность совершать деятельные акты, степень творчества, форма исполнения действий, а главное, личностный смысл содеянного – все это в своих бесконечных сочетаниях и динамике строго индивидуально. В каждой конкретной ситуации приведенные этапы имеют различное содержательное и методическое наполнение в зависимости от активности дошкольника, его позиции и соответственно уровня детско-взрослой общности и выбранной педагогом тактики.

Освоение и внедрение теории и технологии педагогической поддержки в профессиональную деятельность педагога дает возможность работать в проектном режиме и освобождает его от буквального «калькирования» развивающих программ и планов занятий.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Александрова, Е. А. Педагогическое сопровождение индивидуального образования и идея свободного воспитания / Е. А. Александрова // Новые ценности образования. – 2003. – № 3(14). – С. 71-82.

2. Алексеенкова, Е. Г. Феномен надситуативности в процессе решения творческих задач детьми старшего дошкольного возраста: Автореф. дис. …канд. психол. наук / Алексеенкова Елена Геннадьевна. – М., 2000. – 20 с.

3. Асмолов, А. Г. Содействие ребенку – развитие личности / А. Г. Асмолов // Новые ценности образования. – 1995. – №2. – С. 39-45.

4. Бедерханова, В. П. Педагогическая поддержка индивидуализации ребенка / В. П. Бедерханова // Классный руководитель. - 2000. - № 3. - С. 39-51.

5. Борытко, Н. М. Воспитательное пространство как целостная среда субъектного становления человека: Монография / Н. М. Борытко / науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2000. – 225 с.

6. Газман, О. С. Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы / О. С. Газман. – М.: МИРОС, 2002. – 296 с.

7. Красная, Е. В. Психологический анализ проблемных ситуаций, возникающих в работе воспитателя детского сада / Е. В. Красная, В. Н. Парфенов // Вопросы психологии. – 1991. – № 4. – С. 59-65.

8. Крылова, Н. Б. Очерки понимающей педагогики / Н. Б. Крылова, Е. А. Александрова. – М.: Народное образование, 2003. – 448 с.

9. Кудрявцев, В. Т. Субъект деятельности в онтогенезе / В. Т. Кудрявцев, Г. К. Уразалиева // Вопросы психологии. – 2001. – № 4. – С. 14-30.

10. Кудрявцев, В. Т. Исследования детского развития на рубеже столетий (научная концепция института) / В. Т. Кудрявцев // Вопросы психологии. – 2001. – №2. – С. 3-21.

11. Михайлова, Н. Н. Свободоспособность как результат развития субъектности в процессе педагогической поддержки / Н. Н. Михайлова // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 51-58.

12. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин, Е. А. Александрова. – М.: Издательс-

кий центр «Академия», 2006. – 288 с.

13. Петровский, В. А. Психология воспитания / под ред. В. А. Петровского. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 152 с.

14. Слободчиков, В.И. Антропологический принцип в психологии развития / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев // Вопросы психологии. – 1998. – №6. – С. 3-17.

15. Фельдштейн, Д. И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития / Д. И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 1998. – №1. – С. 3-18.

16. Щуркова, Н. Е. Прикладная педагогика воспитания / Н. Е. Щуркова. – СПб : Питер, 2005. – 366 с.

17. Эльконин, Б. Д. Психология развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Б. Д. Эльконин. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 144 с.

18. Якиманская, И. С. Технология личностно-ориентированного образования / И. С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. – 176 с.

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

УДК 37.013
ББК 74.900.44
Педагогика и психология

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ[1]

А. С. Игонин

В статье рассматривается проблема педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы, определяются условия, обеспечивающие эффективное сопровождения данной категории детей.

Ключевые слова
Педагогическое сопровождение, интегрированное обучение, гуманитарные технологии, гражданская позиция личности

Анализ психолого-педагогической литературы последнего десятилетия позволяет говорить о том, что многие педагоги, психологи обращаются к такой категории как «сопровождение». Чем же характеризуется данное понятие?

Анализ литературы позволяет констатировать, что единой трактовки данного понятия не существует. В современных концепциях воспитания (Кузьмин М. Н., Малькова З. А., Супрунова Л. Л.), педагогическое сопровождение рассматривается как педагогическое явление, в котором наиболее отчетливо проявляются процессы демократизации и гуманизации образования как гармония социализации и индивидуализации личности. Александрова Е. А. определяет педагогическое сопровождение как педагогическую деятельность, суть которой заключается не только в превентивном научении школьника самостоятельно планировать жизненный путь и индивидуальную образовательную траекторию, разрешать проблемные ситуации, но и в перманентной готовности взрослого адекватно отреагировать на физический и эмоциональный дискомфорт ученика и/или окружающих его людей, на его запрос о взаимодействии [2. С. 4].

Данные исследователи утверждают, что в педагогическом сопровождении нуждаются следующие категории детей: школьники в период адаптации к новым условиям образовательного процесса (1,

[1] **Работа проводится при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы по теме: «Модели и технологии психолого-педагогического сопровождения развития детей в системе образования» (государственный контракт № 14.740.11.0992 от 06.05.2011).**

5, 10 классы); дети, имеющие школьные трудности, дети с социально-педагогической запущенностью; дети и подростки с отклоняющимся поведением, школьники в период перехода к профильному обучению; дети из неблагополучных семей; отдельные группы школьников в случае возникновения ситуации межличностного конфликта; дети из семей беженцев и переселенцев.

В последнее десятилетие, в период социально-экономических преобразований в нашей стране, все более актуальным становится педагогическое сопровождение такой категории детей, как дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Это вызвано осознанием и распространением идеи обеспечения качества жизни лиц с ОВЗ, а так же нормативным закреплением и реализацией данной идеи.

Подписание Россией в 2008 году Конвенции ООН «О правах инвалидов» законодательно утвердило принципы построения политики государства в отношении лиц с ОВЗ и фактически предопределило переход к интегрированному обучению. Малофеев Н. Н. характеризует эволюцию отношения государства к лицам с ОВЗ становлением нового этапа развития национальных систем специального образования. Ведущей тенденцией данного этапа является интеграция, в рамках которой осуществляется кардинальная реорганизация взаимодействия структур массового и специального образования, а также ориентация специального образования главным образом на подготовку ребенка с ОВЗ к будущей взрослой жизни в обществе, признающем полное гражданское равноправие инвалидов, осознающем неправомерность деления людей на полноценное большинство и неполноценное меньшинство, стремящимся к полной социальной интеграции меньшинств [9. С. 15]. Сегодня, интегрированное обучения призвано обеспечить право получения лицами с ОВЗ образования в общеобразовательном пространстве. [8].

Анализ работ Екжановой Е. А., Коноплевой А. Н., Лещинской Т. Л., Малофеева Н. Н. позволил определить интегрированное обучение как форму организации образования ребенка с ОВЗ со сверстниками, не имеющими нарушений здоровья и развития, которое осуществляется по индивидуальным программам, и обеспечивает данной категории лиц более успешную социализацию и интеграцию в общество. По утверждению Коноплевой А. Н. интегрированное обучение предполагает как включение ученика с ОВЗ в коллективную деятельность класса, так и исключение из нее, когда более эффективным является индивидуальный подход и учебная деятельность в присущем, характерном личностном режиме [7. С. 109]. Таким образом, большинство исследователей утверждают, что сущность интегрированного образования заключается в организации совместного обучения и воспитания детей с разным уровнем психофизического развития [7. С. 201].

Тенденции к реализации интегрированного образования в России привели к тому, что в общеобразовательных школах увеличилось число учащихся с ОВЗ. Анализ и выявление причин, способствующих увеличению количества детей с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях, привлекает внимание многих исследователей (Глазкова Т. В., Егорова Т. В., Малофеев Н. Н., Шипицына Л. М. и др.). Данные исследователи выделяют следующие причины указанного явления: законодательное закрепление права детей с ОВЗ на получение общего образования; привлекательность идей интегрированного обучения; стремление родителей обучать своего ребенка в общеобразовательной школе; усиление в обществе гуманистических тенденций; попытка сохранения количественного контингента в общеобразовательных учреждениях в условиях плачевной демографической ситуации в стране [9].

Различные модели интегрированного обучения детей с ОВЗ существуют во мно-

гих странах мира. Однако эти модели не могут быть полностью перенесены в условия России. Большинство исследователей (Дмитриев А. А., Комаркова И. Ю., Шевчук Л. Е.) выделяют следующие факторы, препятствующие полноценной интеграции детей с ОВЗ в общеобразовательные учреждения: недостаточное финансирование школ, отсутствие адаптированных образовательных программ, отсутствие специально обученных педагогов, психологов, социальных работников, отсутствие специального оборудования и технических средств для коррекционных занятий, а также специальных коррекционных и психоразвивающих программ [10. С. 10]. Однако ряд ученых отмечает, что существенным фактором являются социальные установки в обществе. Как отмечает в своих исследованиях Грузинова Т. В., многие родители не желают отдавать своего ребенка в школу с интегрированным обучение, руководствуясь страхом перед агрессивностью и неконтролируемостью детей с нарушениями развития. Несмотря на то что в массовой школе ребенок подвергается гораздо большей опасности из-за невозможности контроля большого количества детей, а также агрессивности, зачастую стимулированной существующей системой образования. Школы с интегрированным обучением, напротив, характеризуются малокомплектностью и дружелюбной, терпимой обстановкой [4. С. 16].

Вопросы организации интегрированного обучения с учетом реальных условий российской образовательной системы, определения условий ее успешности разрабатываются ведущими учеными Российской Федерации (Гилевич И. М., Ипполитова М. В., Кобрина Л. М., Кумарина Г. Ф., Малофеев Н. Н., Шматко Н. Д., Шипицына Л. М. и др.). В работах данных исследователей выделяются следующие условия успешности организации интегрированного обучения детей: демократическое общественное устройство с гарантированным соблюдением прав личности; финансовая обеспеченность, адекватный ассортимент специальных образовательных услуг и особых условий жизнедеятельности для детей с ОВЗ в структуре массовой общеобразовательной школы; ненасильственный характер протекания интеграционных процессов; готовность общества в целом, составляющих его слоев и социальных групп, отдельных людей к интеграционным процессам, к сосуществованию и взаимодействию с людьми с ОВЗ.

С тем, чтобы проанализировать готовность общества к реализации интеграционных процессов в образовании нами, был проведен констатирующий эксперимент. *Цель констатирующего эксперимента* была сформулирована следующим образом: выявить среди учащихся общеобразовательных школ детей с ОВЗ, составить характеристику данной категории детей с учетом структуры дефекта и исследовать отношение субъектов образования к детям с ОВЗ. Для реализации поставленной цели были определены следующие *задачи*: исследовать категории детей с ОВЗ, обучающихся в условиях интеграции; обобщить материалы исследования и составить характеристику категорий детей с ОВЗ, обучающихся в общеобразовательной школе; проанализировать отношение субъектов образования к детям с ОВЗ; обобщить материалы исследования, охарактеризовать отношение субъектов образования к детям с ОВЗ.

Для решения поставленных задач исследовательская работа была организована *в два этапа*. Остановимся на характеристике первого этапа констатирующего эксперимента. *Цель первого этапа констатирующего эксперимента* заключалась в следующем: выявить среди учащихся общеобразовательных школ детей с ОВЗ, дать их характеристику с учетом структуры дефекта. Для реализации поставленной цели были определены следующие задачи: обосновать методы иссле-

дования детей с ОВЗ, обучающихся в общеобразовательных учреждениях; выделить и обосновать критерии оценки полученных результатов; изучить категории детей с ОВЗ, интегрированных в условия образовательного учреждения; обобщить материалы исследования. *Методы, используемые на первом этапе констатирующего эксперимента*: протоколы ПМПК; заключения медицинской комиссии; заключения психолога; заключения логопеда. Анализ материалов осуществлялся с учетом следующих критериев: состояние соматического здоровья детей; уровень физического развития, нервно-психическое развитие, психологическое развитие, развитие органов чувств и речи. Реализация констатирующего эксперимента осуществлялась путем сбора информации об учащихся с ОВЗ, интегрированных в образовательное учреждение; полученные данные фиксировались в протоколах, а затем обобщались и систематизировались в виде характеристик групп детей с ОВЗ.

Результаты констатирующего эксперимента позволили нам дифференцировать детей с ОВЗ, обучающихся в общеобразовательных учреждениях, на несколько групп (в основу дифференциации была положена классификация, разработанная Лапшиным В. А. и Пузановым Б. П.). Группы детей с ОВЗ, интегрированных в общеобразовательные учреждения, могут быть представлены следующим образом: дети с нарушением слуха; дети с нарушением зрения; дети с нарушением речи; дети с нарушением опорно-двигательного аппарата; дети с умственной отсталостью; дети с задержкой психического развития; дети с нарушением поведения и общения; дети с комплексными нарушениями психофизического развития (с так называемыми сложными дефектами).

В эксперименте принимали участие учащиеся МОУ «Средняя общеобразовательная школа №28» г. Саранска. По результатам эксперимента нами выявлено 4 группы детей с ОВЗ, обучающихся в общеобразовательной школе: дети с нарушением зрения (172 человека), дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата (316 человек), дети с нарушениями слуха (2 человека), дети с задержкой психического развития (120 человек). Детей-инвалидов среди них – 12 человек.

Исследуя проблему отношения общества к людям с ОВЗ как одного из факторов, препятствующего полноценной интеграции данной категории детей в общеобразовательное пространство, нами был проведен второй этапа констатирующего эксперимента. *Цель второго этапа*: исследовать отношение субъектов образования к детям с ОВЗ. Для реализации поставленной цели, были определены *задачи второго этапа констатирующего эксперимента*: разработать диагностический инструментарий, направленный на изучение отношения субъектов образования к людям с ОВЗ; провести обследование субъектов образования с целью изучения их отношения к людям с ОВЗ; обобщить и систематизировать полученные результаты. Для достижения поставленных задач мы использовали метод анкетирования. Нами было разработано три типа анкет, направленных на исследование отношения родителей, педагогов и учеников, к людям с ОВЗ. По уровню стандартизации анкеты являлись частично стандартизированными. Помимо закрытых вопросов в анкетах присутствовали вопросы, где можно было дать свой вариант ответа.

По результатам проведенного опроса, удалось установить, что 32 % родителей считают, что дети с ОВЗ не могут обучаться в одном классе с нормально развивающимися детьми. 50 % родителей полагают, что совместное обучение негативно отразится на успеваемости класса. Лишь 30 % опрошенных были не против того, чтобы в одном классе с их ребенком обучались дети с ОВЗ. При опросе учителей удалось выяснить, что 39% из них считают обучение детей с ОВЗ совместно с нор-

мально развивающимися детьми невозможным, столько же респондентов полагают, что это негативно отразится на успеваемости всего класса, а так же затруднит преподавание дисциплины. В качестве главной проблемы учителя отмечают отсутствие специальных образовательных программ, которые бы учитывали особенности детей с ограниченными возможностями. Среди тех, кто бы хотел обучать детей с ОВЗ, оказалось 30 % учителей. Педагоги, умеющие опыт интегрированного обучения детей с ОВЗ в качестве одних из основных характеристик таких детей выделили: некоммуникабельностью, замкнутостью, пассивностью, сложность в установлении социальных контактов. Исследуя мнение учащихся по данному вопросу, выяснилось, что 61 % учеников старших классов считают интегрированное обучение неэффективным, 28 % учащихся не хотели бы обучаться совместно с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Анализ результатов констатирующего исследования позволил сделать следующие выводы:

– во-первых, сегодня в образовательный процесс учреждений общего образования включены дети с ОВЗ, имеющие различные интеллектуальные, социальные, психофизические возможности и контингент данной категории детей постоянно увеличивается;

– во-вторых, отношение нормально развивающихся сверстников к детям с ОВЗ характеризуется непринятием указанной категории детей в свой коллектив, отсутствием мотивации к общению;

– в-третьих, отсутствует готовность педагогов к принятию детей с ОВЗ;

– в-четвертых, у родителей школьников выявлен негативный стереотип восприятия, неготовность большинства родителей нормально развивающихся сверстников к взаимодействию с учащимися, имеющими ОВЗ.

– в-пятых, у детей с ОВЗ в этих условиях существуют серьезные психологические проблемы: трудность адаптации в условиях класса, школы, снижение потребности в общении со сверстниками, трудности в установлении взаимоотношений с ними, неуверенность в своих силах.

Выводы, полученные в ходе констатирующего эксперимента, свидетельствуют о том, что ребенок с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы как никто другой нуждается в педагогическом сопровождении и поддержке, а проблема педагогического сопровождения особенно актуальна в условиях интегрированного обучения. В этой связи возникает необходимость определения условий эффективного педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ в общеобразовательной школе. К условиям эффективного сопровождения нами отнесены: соблюдение принципов педагогического сопровождения, использование гуманитарных технологий в педагогическом сопровождении.

Основными принципами педагогического сопровождения ребенка в образовательном учреждении являются: рекомендательный характер советов сопровождающего; приоритет интересов сопровождаемого («на стороне ребенка»); непрерывность сопровождения (педагогическое внимание, направленное на учащихся должно носить постоянный характер, так как только последовательное и выдержанное в течение значительного временного отрезка взаимодействие педагога и учеников может дать позитивный результат); комплексность подхода сопровождения; стремление к автономизации (М. А. Иваненко) [5. С. 7].

Ряд исследователей (Абдуразакова Д. М., Коломинский Я. Л. и др.) в качестве ключевого принципа педагогического сопровождения выделяют: принцип гуманистической направленности (внимание педагога к жизни и деятельности учеников должно носить личностно-ориентированный характер, а его деятельность на всех этапах должна реализовывать инди-

видуальный подход) [1].

Принцип гуманистической направленности изменяет представление о целях образования, которое транслирует ценности общечеловеческой и национальной культуры. Это в свою очередь требует пересмотра технологий обучения и воспитания, подразумевающий процесс совершенствования педагогических технологий. Гуманизация образования проявляется в распространении идей гуманизма на технологии учебно-воспитательного процесса, на развитие личностно-ориентированных технологий. В этой связи возникает проблема востребованности технологий, которые ориентированы на личность. Гуманитарные технологии (лат. techno-humartities) – это технологии, направленные на личность. В общем смысле, технология – это совокупность форм, методов, приемов и средств, применяемых в какой-либо деятельности. Впервые представление о гуманитарных технологиях сформировалось в рамках системно мыследеятельностной методологии В. В. Мацкевича и Г. П. Щедровицкого, которые предлагали использовать эти технологии как средство реализации культурной политики государства [11].

Анализ работ Б. Г. Юдина, Н. В. Бордовской, позволили определить понятие гуманитарные технологии как совокупность целей, содержания, методов, средств и алгоритма действий, ориентированных на развитие и совершенствование личности. Гуманитарные технологии – это технологии, ориентированные на развитие человеческой личности и на создание соответствующих условий для этого [3. С. 48]. Таким образом, гуманитарные технологии представляют собой способы совершенствования моральных и этических норм, способы развития интеллектуального потенциала и физического состояния личности. Гуманитарные технологии предполагают такое взаимодействие учителя и ученика, которое обеспечивает развитие и саморазвитие личности ребёнка, исходя из выявления его индивидуальных особенностей как субъекта познания и предметной деятельности. Поэтому гуманитарные технологии ставят в центр образовательной системы личность ребёнка, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий развития, реализации природного потенциала личности.

Гуманитарные технологии, эффективно применяемые в процессе обучения, обладают большим потенциалом для формирования личности с активной гражданской позицией. Максимальное использование возможностей этой работы позволяют учащимся получать реальное, практическое освоение навыков, направленных на овладение социальными отношениями между людьми. По нашему мнению именно личность с активной гражданской позицией будет способна не только адекватно принимать людей с ОВЗ, но и обеспечивать эффективную систему их сопровождения. Вопросы становлении и развитии гражданской позиции личности, сформированность которой, отразится на отношении к правам и возможностям лиц с ОВЗ были разработаны и представлен нами в статье «Гуманитарные технологии формирования гражданской позиции личности» [6. С. 232].

Общеизвестно, что человек – существо социальное. От того, как формируется гражданское общество, как в нем воспринимается человек с ОВЗ, как он вписывается в общество и какое место в нем занимает, зависит ни много ни мало духовное состояние и здоровье самого общества. С этой точки зрения успешное введение интегрированного образования возможно лишь в обществе, обладающем здоровой нравственной основой.

Становление гражданского общества можно проследить по изменению отношения к людям с проблемами в развитии. Усиление гуманистических тенденций, признание права лиц с ОВЗ на совместное существование с остальными члена-

ми социума привело к интеграционным процессам, начавшимся в России в начале 90-х годов. Но нельзя забывать, что лица с ОВЗ, это особая категория, детей, нуждающаяся в особой поддержке и грамотном сопровождении, обеспечение которого невозможно без адекватного отношения к данной категории детей со стороны педагогов, родителей, учеников. Таким образом, педагогическое сопровождение детей с ОВЗ это такое взаимодействие взрослого и ребенка, при котором создаются благоприятные социально-психологические, административные, педагогические условия для его успешного обучения, социального и психологического развития. Для обеспечения эффективной реализации педагогического сопровождения необходимо соблюдение принципов непрерывности, комплексности гуманистической направленности; умелое использование технологий формирования гражданской позиции субъектов образования в отношении лиц с ОВЗ.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Абдуразакова, Д. М. Педагогические условия создания культурно-образовательной среды в процессе становления толерантного сознания учащихся многонационального региона // http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-1-2009/abdurazakova_05_03_2009.htm.

2. Александрова, Е. А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий: Автореф. дис. … д-ра пед. наук / Е. А. Александрова. – Тюмень, 2006. – 40 с.

3. Бордовская, Н. В. Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: теория и методология проектирования: Учебное пособие / Н. В. Бордовская. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2007. – 408с.

4. Грузинова, Т. В. Дети с ограниченными возможностями: мифы, реальность, пути интеграции / Т. В. Грузинова // Директор школы. – 1999. – № 4.

5. Иваненко, М. А. Педагогическое сопровождение социально-личностного развития ребенка в период детства: Автореф. дис. … канд. пед. наук / М. А. Иваненко. – Екатеринбург, 2005. – 22 с.

6. Игонин, А. С. Гуманитарные технологии формирования гражданской позиции личности // Российский научный журнал. – 2011. – №1(20). – С. 232-238.

7. Коноплева, А. Н. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская. – Мн.: Национальный институт образования, 2003. – 232 с.

8. Концепция интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (со специальными образовательными потребностями) // http://www.c-psy.ru/index.php/specialists.

9. Малофеев, Н. Н. Современный этап в развитии системы специального образования в России: результаты исследования как основа для построения программы развития / Н. Н. Малофеев // Альманах Института Коррекционной Педагогики РАО. – 2000. – ВЫПУСК 1.

10. Малофеев, Н. Н., Шматко, Н. Д. Отечественные модели интегрированного обучения детей с отклонениями в развитии и опасность механического переноса западных моделей интеграции / Н. Н. Малофеев, Н. Д. Шматко // Актуальные проблемы интегрированного обучения. – М., 2001. – С. 8-13.

11. Научный фонд им. Г. П. Щедровицкого // http:// www.fondgp.ru/mmk/links.

**МОРДОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ Н. П. ОГАРЕВА
РЕСПУБЛИКА МОРДОВИЯ, г. САРАНСК**

УДК 159.955-053.5
ББК 74.20+88.4
Педагогика и психология

К ПРОБЛЕМЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ УМСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ ПЛАНИРОВАНИЯ И ПРОГНОЗИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ*

Кандидат психологических наук М. С. Ионова

Данная работа посвящена исследованию умственных действий планирования и прогнозирования у младших школьников. В статье представлено распределение учащихся начальных классов по типам планирования и уровням прогнозирования. Приведенные экспериментальные данные подтверждают необходимость целенаправленного развития умственных действий планирования и прогнозирования у детей в период обучения в начальной школе.

Ключевые слова
Младший школьный возраст, мышление, планирование, прогнозирование, диагностика, психолого-педагогическое сопровождение

В последние десятилетия в системе образования России усилиями ученых и практиков складывается особая культура поддержки и помощи ребенку в учебно-воспитательном процессе – психолого-педагогическое сопровождение. Цель деятельности специалистов системы сопровождения заключается в обеспечении нормального развития ребенка [1]. Для ее достижения необходима не только психопрофилактика, психодиагностика, консультирование и коррекция. Особое значение имеет развивающая работа с детьми. Наибольшее внимание этому направлению уделяется в работе с младшими школьниками.

С поступлением ребенка в школу под влиянием обучения начинается перестройка всех познавательных процессов. Младший школьный возраст является особенно продуктивным в развитии мышления. Недостаточная развитость мыслительной сферы в первые годы обучения создает учащимся большие трудности, которые не будут уменьшаться с переходом в следующие классы. Специальная психолого педагогическая работа по развитию мышления детей младшего школьного возраста дает благоприятный результат, что отражается не только на показателях учебной успеваемости. От уровня развития

*** Работа проводится при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы по теме: «Модели и технологии психолого-педагогического сопровождения развития детей в системе образования» (государственный контракт № 14.740.11.0992 от 06.05.2011).**

мышления во многом зависит и успешность детей в ситуациях межличностного взаимодействия.

Мышление младшего школьника находится на переломном этапе развития (завершается наметившийся в дошкольном возрасте переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению). Поэтому ведущее значение для данного возраста приобретает развитие мыслительных действий и операций. В данной работе мы уделим особое внимание планированию и прогнозированию. Наряду с целеполаганием, постановкой задачи, контролем, оценкой и коррекцией данные умственные действия являются важнейшими структурными компонентами мышления. Каждое из них выполняет свою определенную функцию. **Планирование** обеспечивает определение способа решения задачи и построение системы действий, соответствующих ее существенным условиям и направленных на достижение общей цели [2]. **Прогнозирование** на основе прошлого опыта и поступающей информации направляет решение, обеспечивая предвидение результатов будущих действий, систем действий, способов решения в целом. От правильности прогноза и продуманности плана во многом зависит успешность решения мыслительной задачи.

О значимости целенаправленного развития планирования и прогнозирования свидетельствуют результаты целого ряда исследований, проведенных представителями научной школы Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова, Н.Н. Лобановой, В.В. Храмовым, Л.А. Регуш, Л.В. Лугаревой, Е.В. Минаевой и др. [2, 3, 4, 5, 6, 7]. Показательны и результаты, полученные нами в исследовании умственных действий планирования и прогнозирования у представителей другой возрастной группы – студентов. Экспериментальное исследование проводилось на базе Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева. В нем приняли участие 239 студентов-психологов IV-V курсов.

Результаты исследования показали наличие у студентов двух типов планирования: **детализированного** и **недетализированного.** Малоэффективное недетализированное планирование выявлено у 56,8 % студентов. Более эффективное (детализированное) – у 43,2 % испытуемых.

Исследованием установлены **высокий, средний** и **низкий** уровни умственного действия прогнозирования в профессиональном мышлении будущих психологов. Низкий уровень характерен для 36 % студентов; средний уровень выявлен у 41 % испытуемых (является преобладающим); высокий уровень – лишь у 23 % будущих психологов [8].

Полученные данные свидетельствуют о недостаточно высоком уровне развития умственных действий планирования и прогнозирования у студентов-психологов. Причины этого кроются не только в недостатках традиционной системы вузовской подготовки. Невысокие показатели планирования и прогнозирования у студентов являются следствием того, что развитию мышления уделялось недостаточно внимания и на предыдущих этапах обучения.

Как было отмечено ранее, наиболее благоприятным, сензитивным периодом для развития основных мыслительных действий и операций является младший школьный возраст. Поэтому целенаправленное развитие умственных действий планирования и прогнозирования следует начинать именно в период обучения детей в начальной школе.

Для того, чтобы выяснить исходный уровень прогнозирования и тип планирования у младших школьников нами (на основе существующих методик [3, 5, 7, 9]) были разработаны и применены в исследовании критериально-ориентированные диагностические методики. Данные методики предполагали решение задач с психологическим содержанием и выполнение заданий на построение прогнозов в

ситуациях межличностного взаимодействия. Задания разрабатывались с учетом возрастных особенностей младших школьников и предъявлялись детям в ходе беседы. Полученные экспериментальные данные позволили выявить типологические особенности планирования и уровни прогнозирования в мышлении младших школьников.

Результаты констатирующего эксперимента, проведенного нами в одной из средних общеобразовательных школ г. Саранска, показали наличие у младших школьников **детализированного** и **недетализированного** типов планирования (выявленных и у студентов-психологов).

Таблица 1

Распределение испытуемых по типам умственного действия планирования (%)

№	Тип планирования	Кол-во учащихся
1.	Недетализированное	72
2.	Детализированное	28

Однако у учащихся 2-3-х классов данные типы, естественно, имеют качественное своеобразие. Так, младшие школьники с недетализированным типом планирования в ходе анализа условий задачи не всегда могли выделить хотя бы одно существенное. Некоторые из них в качестве существенных указывали несущественные условия и опирались на них при решении задачи. В результате дети разрабатывали неверные способы решения. Также следует отметить, что случаев отказа от выполнения задания зафиксировано не было. Хотя бы один (к сожалению, не всегда верный) способ решения дети могли предложить. Некоторые учащиеся, опираясь на несущественные условия, разрабатывали 2-3 неверных способа. Они мысленно перебирали возможные варианты, не соотнося их с существенными условиями. В этих случаях недетализированное планирование носило "угадывающий" характер. Это планирование методом «проб и ошибок» (подобный тип планирования был описан И. Н. Федекиным) [9]. Общим для детей с данным типом планирования (как владеющих, так и не владеющих содержательным анализом) было то, что предлагаемые ими способы решения задачи не были детализированы. Учащиеся 2-3-х классов не указывали действия и операции, необходимые для реализации предложенного ими способа. (Недетализированное планирование выявлено у 72 % испытуемых).

Развернутое или детализированное планирование встречается у младших школьников довольно редко. (Выявлено у 28 % испытуемых). Возможности детей в построении планов ограничены из-за возрастных особенностей. Поэтому положительным является уже то, что некоторые младшие школьники даже без специального обучения справились с заданием, демонстрируя планирование детализированного типа. Обладая достаточно развитым содержательным анализом, дети выделяли все существенные условия задачи и предлагали соответствующие им варианты решения. Однако крайне редко учащиеся начальных классов пытались конкретизировать каждый из них. Как правило, дети останавливались на одном (самом простом) способе.

В ходе экспериментального исследования установлено, что в младшем школьном возрасте уже закладываются типы планирования, выявленные нами у студентов.

Результаты диагностики прогнозирования показали наличие у учащихся 2-3-х классов следующих уровней данного умственного действия. На **первом** (низком уровне) прогнозирования при построении единственного варианта прогноза дети ориентируются либо на несущественные условия, либо преимущественно на существенные, но с учетом несущественных. Перспективность прогноза в таких случаях крайне низкая (выявлен у 39 % испытуемых). **Второй** (средний уро-

вень) отличается построением уже двух вариантов прогноза, основанных на существенных условиях, но по-прежнему с учетом несущественных. Перспективность прогноза повышается (характерен для 61 % участников эксперимента).

Таблица 2

Распределение испытуемых по уровням умственного действия прогнозирования (%)

№	Уровень прогнозирования	Кол-во учащихся
1.	Первый (низкий)	39
2.	Второй (средний)	61

Однако младшие школьники обладают значительными потенциальными возможностями в развитии умственных действий. Результаты проведенного нами исследования показали, что в ходе специального обучения у детей может быть сформировано прогнозирование **третьего** (высокого) уровня. В этом случае учащиеся разрабатывают уже три варианта прогноза с опорой только на существенные условия. Каждый вариант отличается высокой перспективностью следствий. (Более подробную информацию об организации и проведении формирующего эксперимента, его результатах мы представим в наших последующих работах).

Данные, полученные нами в ходе констатирующего эксперимента, показали: младшие школьники демонстрируют недостаточно высокий уровень умственных действий планирования и прогнозирования при выполнении заданий с психологическим содержанием. Многие участники эксперимента с трудом выделяют существенные условия даже в типичных, хорошо им знакомых ситуациях межличностного взаимодействия. Разрабатывая способы решения, дети нередко просто перебирают возможные варианты, не соотнося их с существенными условиями. Кроме того, они затрудняются самостоятельно назвать конкретные действия и операции, необходимые для реализации предложенного ими способа. Большинство младших школьников указывают лишь отдельные действия и некоторые операции, но целостный план не составляют.

Затруднения младших школьников при определении существенных условий отражаются и на уровне умственного действия прогнозирования. Прогнозы детей маловариантные, зачастую основаны на несущественных условиях, перспективность следствий недостаточно высокая. Без стимулирующих вопросов экспериментатора многие ограничились бы лишь одним вариантом прогноза.

На основе полученных данных можно также сделать вывод о невысоком уровне психологической культуры младших школьников (предложенные детям задания основаны на ситуациях межличностного взаимодействия). Следовательно, необходимо целенаправленно развивать умственные действия планирования и прогнозирования у младших школьников, используя при этом задачи и упражнения с психологическим содержанием.

Психологам и педагогам достаточно давно известно, что уже в младшем школьном возрасте возможно формирование умственных действий планирования и прогнозирования с помощью специальных методов. Так, в ряде работ, выполненных в рамках научной школы Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, было установлено, что развивающее обучение обеспечивает более эффективное развитие действия планирования у младших школьников, чем обучение по традиционным общеобразовательным программам [2], [10].

Н. Н. Лобановой доказано, что формирование у младших школьников общего умственного действия планирования является условием развития прогнозирования. По мнению автора, управление умственной деятельностью позволяет «целенаправленно формировать умственное действие планирования в избранной,

вполне определенной системе операций, с заданными качествами» [3. С. 66].

Результаты экспериментальных исследований В. В. Храмова показали возможность переноса умственного действия планирования из учебной деятельности в нравственное поведение младших школьников [4].

Л. В. Лугарева обращаясь к проблеме формирования навыка социально-вероятностного прогнозирования у детей 7-11 лет, разрабатывает психолого-педагогическую программу формирования способности к прогнозированию. Автор утверждает, что ее использование в деятельности психологических служб системы образования способствует повышению эффективности работы по социальной адаптации младших подростков при переходе в среднее звено обучения [6].

Е. В. Минаевой разрабатывалась проблема формирования внутреннего плана действий у детей младшего школьного возраста. Автор рассматривает внутренний план действий как совокупность ряда структурных компонентов, представляющих собой вполне самостоятельные действия. Планирование – одно из этих действий. В ходе формирующего эксперимента Е. В. Минаева осуществляла поэтапную отработку каждого структурного компонента, что в итоге приводило младших школьников к умению решать любые текстовые задачи [7].

Таким образом, проблему развития умственных действий планирования и прогнозирования у младших школьников нельзя назвать новой для отечественной психологии и педагогики. За годы исследований учеными накоплен существенный опыт в данной области. Проведен ряд эмпирических исследований, изучены возможности формирования и развития планирования и прогнозирования у детей в специально созданных условиях обучения. На основании полученных результатов, исследователями сделаны выводы о необходимости целенаправленного развития рассматриваемых умственных действий у младших школьников, разработаны соответствующие рекомендации для психологов и педагогов. Однако приходится констатировать, что многие разработки отечественных ученых, представляющие значительную ценность, не внедрены повсеместно в практику начального образования. Поэтому психологи и педагоги, сталкиваясь с проблемой недостаточно высокого уровня развития умственных действий у младших школьников (при имеющихся потенциальных возможностях) вынуждены решать ее снова и снова.

В этой ситуации может помочь только грамотно организованное психолого-педагогическое сопровождение. Именно поэтому мы считаем необходимым дальнейшую разработку проблемы психолого-педагогического сопровождения развития мышления у младших школьников.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Методические рекомендации: приложение к письму министерства образования Российской Федерации от 27 июня 2003 г. № 28-51-513/16 : http://gatchina-psi.narod.ru/03_kodex/03-01_modernizacija.htm

2. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М.: Интор, 1996. – 544 с.

3. Лобанова, Н. Н. Формирование у младших школьников общего умственного действия планирования как условия развития прогнозирования / Н. Н. Лобанова // Проблема развития познавательных способностей : межвуз. сб. науч. тр. – Л. : Изд-во ЛГПИ, 1983. – С. 64-74.

4. Храмов, В. В. Перенос умственного действия планирования из учебной деятельности в нравственное поведение младших школьников: Дис. ... канд. психол. наук / Вла-

димир Вячеславович Храмов. – Л., 1984. – 206 с.

5. Регуш, Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л. А. Регуш. – СПб.: Речь, 2003. – 352 с.

6. Лугарева, Л. В. Формирование навыка социально-вероятностного прогнозирования у детей 7-11 лет: Дис. ... канд. психол. наук / Лилия Викторовна Лугарева. – Иркутск, 2005. – 173 с.

7. Минаева, Е. В. Формирование внутреннего плана действий у детей младшего школьного возраста: Дис. ... канд. психол. наук / Елена Викторовна Минаева. – Нижний Новгород, 2000. – 170 с.

8. Ионова, М. С. Развитие умственных действий планирования и прогнозирования в профессиональном мышлении будущих психологов: Дис. … канд. психол. наук / Мария Сергеевна Ионова. – Саранск, 2009. – 217 с.

9. Федекин, И. Н. Новый метод диагностики сформированности действия планирования / И. Н. Федекин // Вестник МАРО. – 2000. – №7 – С. 56-68.

10. Федекин, И. Н. Планирование как операция в структуре теоретического мышления / И. Н. Федекин : http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_9/v9_iz_nau4lab _fedekin.htm

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

УДК 159.922.765
ББК 74.900.44+88.4
Педагогика и психология

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ОДАРЕННОГО РЕБЕНКА В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ*

Кандидат психологических наук Л. Г. Майдокина

В статье поднимается вопрос о развитии одаренного ребенка. Автором создана и обоснована модель психолого-педагогического сопровождения развития субъектности одаренного ребенка в системе образования. Подробно проанализирован каждый блок модели, определено его назначение. Особое внимание уделено раскрытию психолого-педагогических условий эффективного развития субъектности одаренного ребенка.

Ключевые слова
Одаренность, одаренный ребенок, субъект, субъектность, психолого-педагогическое сопровождение, образовательный процесс

Динамичные преобразования в различных сферах жизни общества (социальной, экономической, производственной) и технологическая революция определили необходимость в одаренных, творческих людях, способных компетентно решать многоплановые профессиональные задачи. Поэтому одна из важнейших задач современного отечественного образования является выявление, обучение и развитие одаренных и талантливых детей. Так, в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» [5] указано, что в ближайшие годы в России будет выстроена разветвленная система поиска, поддержки и сопровождения талантливых детей.

Актуальность выявления и психолого-педагогического сопровождения одаренных детей просматривается в нескольких плоскостях:

– в связи с курсом на модернизацию и инновационное развитие государства (в условиях решения этих стратегических задач важнейшими качествами личности становятся инициативность, социальная ответственность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей

*** Работа проводится при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы по теме: «Модели и технологии психолого-педагогического сопровождения развития детей в системе образования» (государственный контракт № 14.740.11.0992 от 06.05.2011).**

жизни);

– в связи с динамичными преобразованиями, происходящими в жизни каждого человека и связанные с ними информационные и эмоциональные нагрузки.

В современном гуманитарном знании содержится много продуктивных идей, раскрывающих сущность творческих способностей и одаренности (Д. Б. Богоявленская, В. Н. Дружинин, Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкин, В. Д. Шадриков и др.); субъекта и субъектности (К. А. Абульханова, Б. Г. Ананьев, А. В. Брушлинский, В. А. Петровский, С. Л. Рубинштейн и др.). Анализ психолого-педагогических источников показал наличие большого количества работ, в которых обоснована сущность и содержание психолого-педагогического сопровождения, реализуемого на разных степенях образования (Э. М. Александровская, М. Р. Битянова, И. В. Дубровина, Р. В. Овчарова, Л. Г. Субботина и др.), заложена теоретическая и практическая основа ее реализации в современной системе образования. Тем не менее, до настоящего времени не разработана модель психолого-педагогического сопровождения развития субъектности одаренного ребенка в системе образования, что повышает актуальность целенаправленного обращения к данному вопросу.

Рядом отечественных ученых в рамках целевой федеральной программы «Дети России» была разработана рабочая концепция одаренности (Ю. Д. Бабаева, Д. Б. Богоявленская,А. В. Брушлинский, В. Н. Дружинин, И. И. Ильясов, И. В. Калиш, Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкин, А. А. Мелик-Пашаев, В. И. Панов, Д. В. Ушаков, М. А. Холодная, В. Д. Шадриков, Н. Б. Шумакова, В. С. Юркевич), в которой одаренность определяется как «системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [6, с. 7]. Там же одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности.

В концепции отражен целостный подход к сложному и многоаспектному явлению детской одаренности. Ученые указывают, что необходимо учитывать как способности, так и особенности личности одаренного ребенка, его нравственного, духовного облика. Концепция содержит раздел с детальным описанием имеющихся вариантов обучения одаренных детей, анализом их достоинств и недостатков. Их учет необходим, для выбора соответствующей индивидуальности ребенка формы обучения, обеспечивающей наиболее эффективное развитие его одаренности. В концепции определены требования, предъявляемые к специалистам, работающим с одаренными детьми, «ибо основная цель работы с ними – это содействие их превращению в одаренных взрослых, которые выступают в качестве важнейшего ресурса развития человеческой цивилизации» [6, с. 81].

Нами проанализирована сущность понятия «субъектность», которая рассматривается, как способность человека производить взаимообусловленные изменения в мире и самом себе (С. Л. Рубинштейн [7]); способность индивида оценивать свои возможности и соотносить их с объективными требованиями, условиями, задачами (К. А. Абульханова [1]); важнейшее человеческое качество, на основе которого возможна практическая реализация принципа единства деятельности и личности (А. В. Брушлинский [4]); способность человека превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, что позволяет ему становиться действительным субъектом (автором, хозяином, распорядителем) собственной жизни (В. И. Слободчиков [8]).

На основе данного анализа было сфор-

мулировано определение понятия субъектность одаренного ребенка, которое рассматривается как личностное свойство, состоящее в способности осуществлять взаимообусловленные преобразования самого себя как деятеля и своей деятельности (учебной и внеучебной), обеспечивающие возможность быть автором и распорядителем внутренних и внешних ресурсов в деятельности.

Э. М. Александровская психолого-педагогическое сопровождение рассматривает как особый вид помощи ребенку, обеспечивающей его развитие в условиях образовательного процесса [2].

Подробное определение психолого-педагогического сопровождения учащихся предлагает Л. Г. Субботина [9], под которым понимает систему профессиональной деятельности субъектов воспитательно-образовательного процесса (психолог, учитель), направленную на создание социальных, психолого-педагогических условий для успешного обучения и личностного развития ребенка, совершенствование педагогического мастерства учителя, формирование субъект-субъектных отношений и адаптации ребенка в социуме.

Психолого-педагогическое сопровождение развития субъектности одаренного ребенка в системе образования рассматривается нами как системно организованная профессиональная деятельность психолога, педагога и воспитателя, направленная на создание психолого-педагогических условий, способствующих успешному развитию этого свойства у одаренного ребенка.

В работах Д. Б. Богоявленской [3] указано, что подлинно одаренным может быть только ребенок, внутренне мотивированный к той деятельности, которая соответствует области его высоких способностей. Это означает обязательное наличие позиции автора по отношению к осуществляемой деятельности, т. е. наличия субъектной позиции в психологической структуре одаренности, т. к. позиция субъекта деятельности обеспечивает наличие творческого потенциала человека, понимаемого как способность к проявлению познавательной самодеятельности, т. е. способности к не стимулированному извне развитию деятельности, обеспечивающего выход за рамки требований исходной ситуации.

Нами разработана *модель психолого-педагогического сопровождения развития субъектности одаренного ребенка в системе образования* (рис. 1), включающая следующие взаимосвязанные блоки: структурный, содержательный, развивающий, технологический, организационный, результативный.

Раскроем подробнее каждый блок модели.

Структурный блок включает *гносиологический, мотивационно-смысловой и праксический* компоненты структуры субъектности одаренного ребенка.

Гносиологический компонент способствует познанию одаренного ребенка самого себя и окружающего мира. На основе этого у ребенка формируется субъектная позиция по отношению к действительности.

Мотивационно-смысловой отражает систему потребностно-мотивационных и ценностно-смысловых источников активности ребенка. Данный компонент обеспечивает ценностное отношение к деятельности, отражает представление о развитии одаренного ребенка как «автора» своих мыслей, оценок, ориентаций, поступков.

Праксический компонент включает действия, направленные на преобра-зование мира и самого себя. Указанный компонент отражает способность одаренного ребенка совершать позитивные изменения, приводящие к самосовершенствованию.

Содержательный блок представлен содержанием основных направлений психолого-педагогического сопровождения развития субъектности одаренного ребенка. К ним относятся: психодиагностика, коррекционно-развивающая дея-

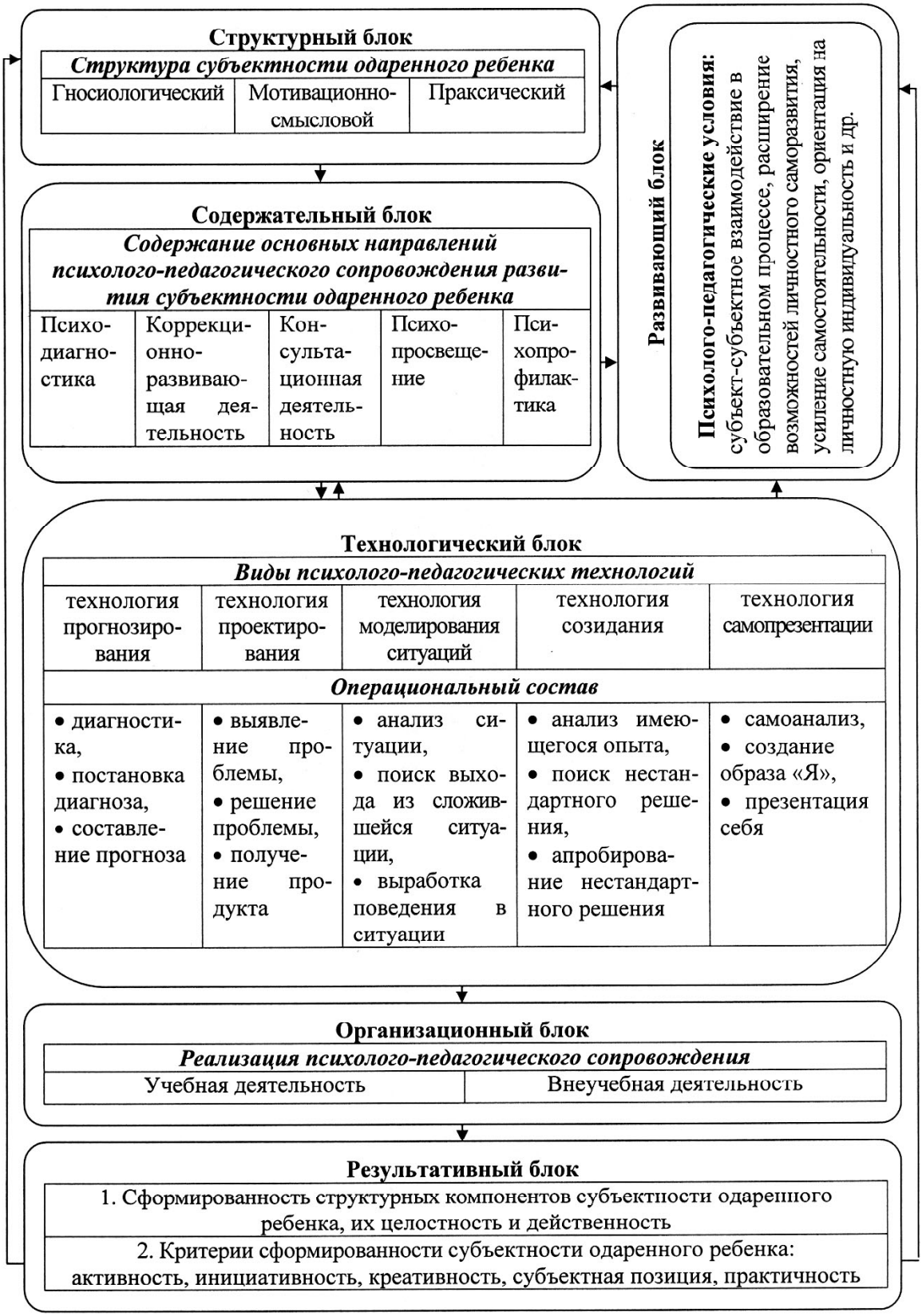


Рис. 1. Модель психолого-педагогического сопровождения развития субъектности одаренного ребенка в системе образования

тельность, консультационная деятельность, психопросвещение, психопрофилактика.

Психологическая диагностика и самодиагностика выявляет уровень сформированности субъектности у одаренного ребенка и способствует обнаружению трудностей в реализации себя у данных субъектов образования.

Коррекционно-развивающая деятельность предполагает использование развивающих возможностей учебной и внеучебной деятельности для овладения одаренным ребенком способами самовыражения, самопрезентации, самосовершенствования.

Консультационная деятельность представляет собой работу с одаренным ребенком, направленную на освоение способов рефлексивного анализа, прояснение смысла, рационализацию проблемы (трудностей) и нахождение вариантов ее решения.

Психопросвещение по вопросам развития субъектности одаренного ребенка осуществляется в учебно-воспитательном процессе со всеми участниками образовательного учреждения.

Психопрофилактика предполагает систему предупредительных мер, связанных с устранением внешних причин, факторов и условий, вызывающих те или иные недостатки в развитии субъектности одаренного ребенка.

Развивающий блок модели представлен психолого-педагогическими условиями достижения эффективности развития субъектности одаренного ребенка в системе образования:

– развивающая среда;

– субъект-субъектное взаимодействие в образовательном процессе;

– расширение возможностей личностного саморазвития;

– усиление самостоятельности одаренного ребенка;

– свобода выбора целей, способов и средств в достижении поставленных целей;

– многообразие, адресность и возможность выбираемых заданий способствовать развитию свойства;

– ориентация на личностную индивидуальность каждого ребенка, обеспечивающая индивидуальный и дифференцированный подход в его образовании;

– определение индивидуальной траектории развития;

– содействие самореализации актуальных и потенциальных возможностей ребенка.

Мы разделяем позицию Н. Б. Шумаковой [10], относительно того, что важнейшим психолого-педагогическим условием развития одаренности является обогащенная, развивающая среда, отвечающая особым познавательным потребностям и возможностям одаренных детей, особенностям их личности и включающая: особое содержание обучения – междисциплинарное; метод обучения, моделирующий процесс открытия ребенком новых знаний о мире – проблемно-исследовательский; субъект-субъектные отношения, обеспечивающие возможность сотрудничества, диалога и творчества в процессе познания. Особое построение содержания и методики обучения позволяет учесть индивиду-альные познавательные возможности одаренных школьников и их потребности в развитии

Технологический блок содержит *виды психолого-педагогических технологий* и их *операциональный состав*:

– технология прогнозирования (диагностика, постановка диагноза, составление прогноза);

– технология проектирования (выявление проблемы, решение проблемы, получение продукта);

– технология моделирования ситуаций (анализ ситуации, поиск выхода из сложившейся ситуации, выработка поведения в ситуации);

– технология созидания (анализ имеющегося опыта, поиск нестандартного решения, апробирование нестандартного

решения);

– технология самопрезентации (самоанализ, создание образа «Я», презентация себя).

Организационный блок представлен реализацией психолого-педагогического сопровождения развития субъектности одаренного ребенка в процессе учебной и внеучебной деятельности (кружки, конференции, олимпиады и др.).

Развитию субъектности одаренного ребенка будут способствовать следующие приемы и методы: исследовательская работа, эксперимент, опыты, моделирование, защита своего мнения, диалоговое общение, проблемные ситуации, дискуссия, мозговой штурм, метод свободного выбора, проекты, презентации и др.

Результативный блок характеризует сформированность структурных компонентов субъектности одаренного ребенка, их целостность и действенность и представлен такими критериями как активность, инициативность, креативность, субъектная позиция, практичность.

Развитие субъектности одаренного ребенка в системе образования имеет большое значение, поскольку способствует формированию субъектной позиции, стимулирует творческие ресурсы к решению нестандартных задач. В разработанной модели психолого-педагогического сопровождения развития субъектности одаренного ребенка учтены особенности данного субъекта образования и составляющие образовательного процесса, которые легли в основу определения содержания основных направлений психолого-педагогического сопровождения, проектирования технологического блока и выделения психолого-педагогических условий достижения результата – сформированности структурных компонентов субъектности одаренного ребенка. Реализация представленной модели в системе образования способствует становлению исследовательской (авторской) позиции одаренного ребенка и творческой самореализации в различных областях деятельности.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Абульханова, К. А. Принцип субъекта в отечественной психологии / К. А. Абульханова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2005. – Т. 2. – №4. – С. 3-21.

2. Александровская, Э. М. Психологическое сопровождение школьников / Э. М. Александровская, Н. И. Кокуркина, Н. В. Куренкова. – М.: Академия, 2002. – 208 с.

3. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – М.: Академия, 2002. – 320 с.

4. Брушлинский, А. В. Проблема субъекта в психологической науке (статья первая) / А. В. Брушлинский // Психологический журнал. – 1991. – № 6. – С. 3-11.

5. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» // http://educom.ru/ru/nasha_novaya_shkola/school.php

6. Рабочая концепция одаренности. – 2-е изд., расш. перераб. – М., 2003. – 90 с.

7. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.

8. Слободчиков, В. И. О соотношении категорий «субъект» и «личность» в контексте психологической антропологии / В.И.Слободчиков // Развитие личности. – 2005. – № 2. – С. 49-58.

9. Субботина, Л. Г. Психолого-педагогическое сопровождение развития личности учащихся в образовательном процессе: монография / Л. Г. Субботина. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2008. – 152 с.

10. Шумакова, Н. Б. Развитие общей одаренности детей в условиях школьного обучения: Автореф. дис. … д-ра. психол. наук / Н. Б.Шумакова. – М., 2006. – 48 с.

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

УДК 159.922.8
ББК 74.20+88.4
Педагогика и психология

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА*

Кандидат психологических наук С. А. Михалкина

В статье рассмотрена проблема развития коммуникативной компетентности детей подросткового возраста в процессе психолого-педагогического сопровождения. Автором охарактеризованы основные компоненты и направления деятельности психолого-педагогического сопровождения, а также предложена модель, включающая целевой, содержательный, структурный, функциональный, результативный блоки.

Ключевые слова
Коммуникативная компетентность, психолого-педагогическое сопровождение, психолого-педагогическое технологии

В настоящее время в системе образования происходят значительные изменения, связанные с процессом вхождения Российской Федерации в европейское открытое образовательное пространство. В контексте происходящего перехода актуализировалась проблема повышения качества образования, целью которого стало формирование ключевых компетентностей и компетенций учащихся. Одной из ключевых компетентностей является коммуникативная, которая обеспечивает успешную социализацию, адаптацию и самореализацию в современных условиях жизни. Проблема формирования и развития коммуникативной компетентности особенно актуальна в основной школе, поскольку отвечает возрастным задачам развития в подростковом возрасте и является значимым качеством, влияющим на успешное личностное развитие, будущую профессиональную подготовку и трудовую деятельность.

Однако, несмотря на определяющую роль коммуникативной компетентности, педагоги отмечают низкий уровень ее сформированности у школьников, что негативно отражается на результатах и ка-

*** Работа проводится при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы по теме: «Модели и технологии психолого-педагогического сопровождения развития детей в системе образования» (государственный контракт № 14.740.11.0992 от 06.05.2011).**

честве учебно-воспитательного процесса. Подростки не умеют аргументировать свои выступления, делать обобщенные выводы, свободно и произвольно общаться друг с другом. Зачастую они стараются заменить речь стандартной житейской мимикой и жестами, то есть примитивными невербальными средствами коммуникации. У многих детей отсутствует терпимость к иной точке зрения в общении, проявляется речевой эгоцентризм, у большинства подростков не сформировано умение использовать логическую аргументацию, деловую тональность или адекватную эмоциональность в высказываниях. В этой ситуации актуальным становится разработка психологических основ развития в школе коммуникативно компетентного ученика, обладающего совокупностью коммуникативных умений и навыков, продуктивно организующих речевое и неречевое поведение адекватно задачам коммуникативного процесса. В связи с этим возникает необходимость исследования проблемы психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативной компетентности детей подросткового возраста.

Проведенный анализ научных источников показывает, что проблема коммуникативной компетентности активно разрабатывается как в зарубежной (M. Argyle, T. Gamble, R. Harre и др.), так и в отечественной психологии (Ю. Н. Емельянов, Ю. М. Жуков, Л. А.Петровская и др.). Источники теоретико-методологического понимания коммуникативной компетентности заложены наукой в работах психологов (А. А. Бодалев, А. А. Леонтьев, Б. Ф. Ломов и др.) и социальных психологов (Г. А. Андреева, Н. Н. Обозов, Н. И. Шевандрин и др.) по теории общения, а также исследованиях в области педагогической психологии (И. А. Зимняя, В. А. Кан-Калик, В. А. Крутецкий и др.). Эта проблематика активно разрабатывается в современных научных работах (Н. Б. Буртовая, О. В. Дивненко, Г. С. Трофимова и др.), широко интересуются этим практические педагоги и психологи.

Понятие «коммуникативная компетентность» трактуется неоднозначно и рассматривается в связи с характеристикой взаимодействия людей, знаниями и умениями, как личностное качество и поведение, проявляющееся в отношении с людьми, в связи со способностями в общении. Под коммуникативной компетентностью мы понимаем свойство личности, выражающее готовность и возможность субъекта общения оснащать деятельность невербальными и вербальными средствами обмена информацией. Коммуникативная компетентность как свойство личности обладает сложной структурной организацией и включает в себя следующие основные коммуникативные компетенции: планирование процесса коммуникации, установление контакта, вербальная / невербальная передача информации, восприятие / интерпретация информации, обеспечение обратной связи, преодоление коммуникативных барьеров, оказание влияния в коммуникативном процессе, достижение целей контакта, проявление / передача инициативы.

Коммуникативная компетентность относится к группе ключевых, т. е. имеющих особую значимость в жизни человека, поэтому ее развитию и формированию следует уделять особое внимание. Коммуникативная компетентность ученика в образовательном процессе влияет на учебную успешность, процесс адаптации ребенка в школе, эмоциональное благополучие в классном коллективе, а также она может рассматриваться как ресурс эффективности и благополучия подростка в настоящей и будущей взрослой жизни.

Процесс развития коммуникативной компетентности подростка представляет собой поэтапную дифференциацию ее основных структурных компонентов, которые приобретают определенную самостоятельную значимость при решении коммуникативных задач, совершенству-

ются и углубляются, а при решении комплексных задач постепенно теряют автономию и интегрируются в единое структурно-организованное качество личности.

Процесс целенаправленного развития коммуникативной компетентности учащихся предполагает выявление наиболее оптимальных путей, условий и средств ее развития в учебно-воспитательном процессе школы. Мы исходим из того, что изначально неким уровнем коммуникативной компетентности обладает каждый ученик. Наша цель состоит в том, чтобы, оптимально используя технологии психолого-педагогического сопровождения, активность и коммуникативный потенциал учащегося, максимально улучшить и усовершенствовать его коммуникативную компетентность.

На развитие коммуникативной компетентности подростков влияют объективные и субъективные факторы. Субъективные факторы включают в себя мотивы, потребности, интересы, установки, ценности, направленность личности ученика. Именно эти «внутренние» составляющие являются основой для развития личностных качеств подростка и его коммуникативной компетентности. К объективным факторам можно отнести: во-первых, социальную среду (семья, группы сверстников, субкультура, средства массовой информации, искусство и т. д.), которая является фактором малоорганизованным, но в тоже время напрямую влияет на формирование жизненного опыта индивида, в т. ч. опыта межличностной коммуникации; во-вторых, учебно-воспитательный процесс школы. Таким образом, объективные и субъективные факторы и гармоничное их сочетание выступают основой самовоспитания и самосовершенствования подростка и являются базой для развития его коммуникативной компетентности.

Следовательно, чтобы успешно происходило становление и развитие коммуникативной компетентности детей подросткового возраста, должны быть созданы такие условия, которые будут способствовать, стимулировать, прежде всего, эти процессы и ее компоненты. В качестве условия успешного протекания процесса развития коммуникативной компетентности подростка мы предлагаем осуществление его психолого-педагогического сопровождения.

В настоящее время в системе образования России складывается особая культура поддержки и помощи обучающимся – психолого-педагогическое сопровождение. Разрабатываются вариативные модели сопровождения, формируется его инфраструктура, наметились позитивные тенденции в решении сложных вопросов нормативного и правового обеспечения деятельности службы практической психологии Министерства образования и науки Российской Федерации.

Под психолого-педагогическим сопровождением понимается система профессиональной деятельности, направленная на создание психолого-педагогических условий для успешного обучения и личностного развития обучающихся. Психолого-педагогическое сопровождение в школе – психолого-педагогические технологии, предназначенные для оказания помощи ученику на определенном этапе его развития в решении возникающих у него проблем или в их предупреждении. Эти технологии помогают анализировать ближайшее окружение, диагностировать уровни психического развития, использовать активные групповые методы обучения, индивидуальную работу с учащимися [1].

Исходя из особенностей психолого-педагогического сопровождения и приоритетов, стоящих перед системой образования, считаем, что коммуникативная компетентность обучающихся (а также процесс ее развития) должна рассматриваться как предмет психолого-педагогического сопровождения. Высокий уровень сформированности коммуникативной компетентности подростка обеспечивает

социальное и психологическое благополучие и успешность в его жизнедеятельности.

Психолого-педагогическое сопровождение развития коммуникативной компетентности детей подросткового возраста – это системно организованная профессиональная деятельность, направленная на создание психолого-педагогических условий, способствующих успешному развитию этого свойства личности подростка.

Психолого-педагогическое сопровождение рассматривается как целостная систематическая деятельность, в рамках которой могут быть выделены три обязательных взаимосвязанных компонента:

1. Систематическое отслеживание уровня сформированности и динамики развития коммуникативной компетентности подростка.
2. Создание психолого-педагогических условий для эффективного проявления коммуникативной компетентности учащегося.
3. Создание специальных психолого-педагогических условий, необходимых детям с проблемами в развитии и освоении коммуникативной компетентности.

Психолого-педагогическое сопровождение развития коммуникативной компетентности детей подросткового возраста предполагает следующие направления деятельности:

1. Психологическая диагностика коммуникативной компетентности, ориентированная на выявление уровня ее сформированности у подростков и определяющая те из них, для которых характерно наличие проблем в коммуникативном процессе и общении.
2. Психолого-педагогическое развитие и коррекция коммуникативной компетентности, предполагающие использование развивающих возможностей психолого-педагогических технологий, методов, приемов, средств и способов для овладения подростками механизмами освоения и применения коммуникативной компетентности.
3. Психолого-педагогическое просвещение по вопросам развития коммуникативной компетентности, осуществляемое в учебно-воспитательном процессе школы (на уроках, внеурочной деятельности, внеклассных и внешкольных мероприятиях, факультативах, кружках и др.).
4. Психологическое консультирование, представляющее собой работу с подростками, направленную на освоение способов рефлексивного анализа соответствия системы коммуникативных компетенций решаемым коммуникативным задачам, а также консультирование родителей и педагогов по вопросам эффективного развития коммуникативной компетентности и др.

В ходе исследования разработана модель психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативной компетентности детей подросткового возраста (рис. 1), включающая следующие блоки: целевой, содержательный, структурный, функциональный, результативный.

Целевой блок модели включает развитие коммуникативной компетентности детей подросткового возраста в условиях психолого-педагогического сопровождения.

В содержательном блоке определено содержание основных направлений психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативной компетентности детей подросткового возраста.

Структурный блок состоит из следующих компонентов коммуникативной компетентности: планирование процесса коммуникации, установление контакта, вербальная / невербальная передача информации, восприятие / интерпретация информации, обеспечение обратной связи, преодоление коммуникативных барьеров, оказание влияния в коммуникативном процессе, достижение целей контакта, проявление / передача инициативы.

Функциональный блок содержит виды

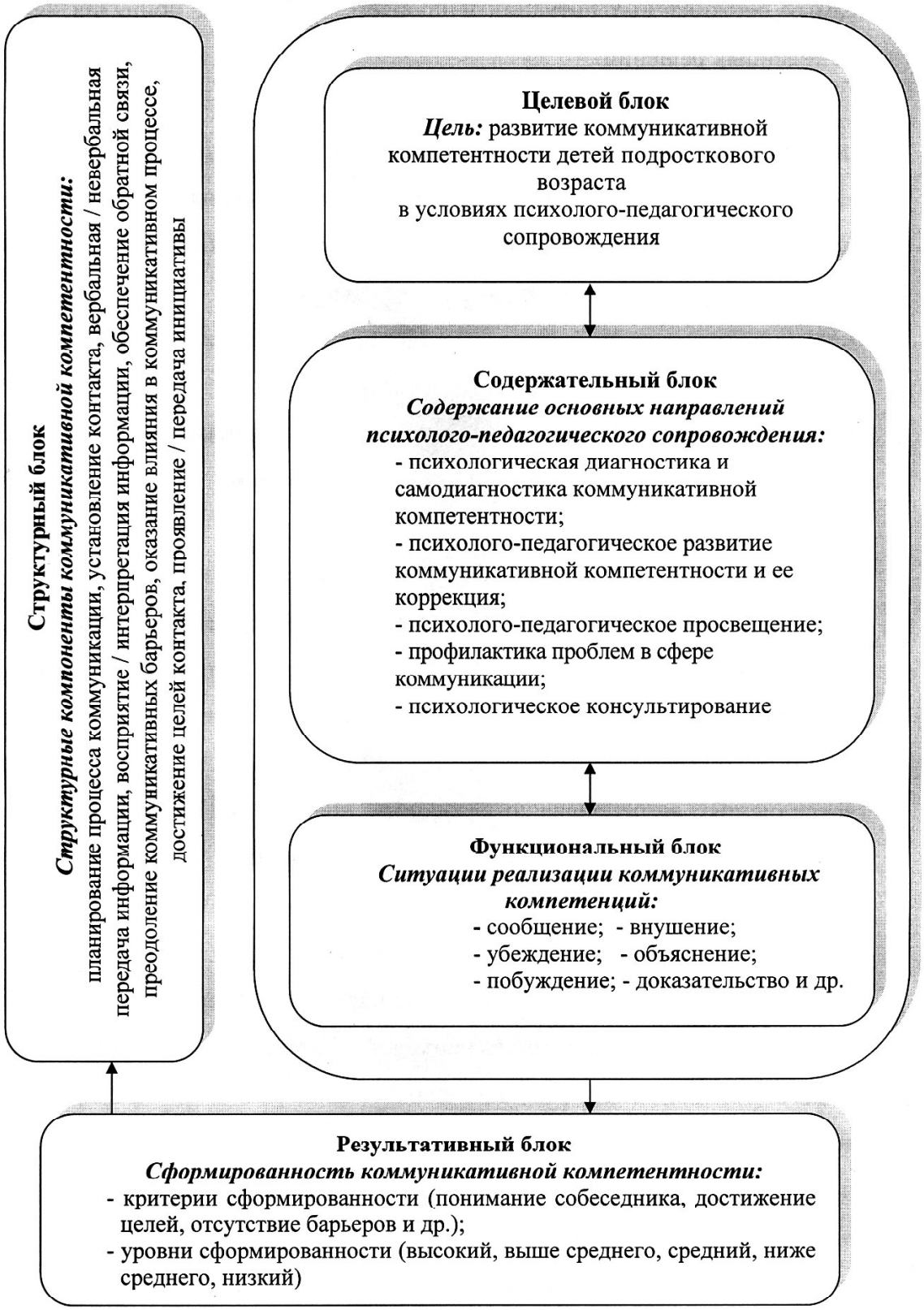


Рис. 1. Модель психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативной компетентности детей подросткового возраста

коммуникативных ситуаций реализации коммуникативных компетенций, необходимых подростку для успешного осуществления коммуникативного процесса.

В модели приведен результативный блок, включающий критерии и уровни сформированности коммуникативной компетентности детей подросткового возраста.

Представленная модель психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативной компетентности предполагает целостную систему работы с детьми подросткового возраста в условиях образовательного учреждения. В психолого-педагогическое сопровождение подростков необходимо включаться не только психологу, но и другим субъектам педагогического процесса: педагогам, социальным педагогам, родителям и др. специалистам.

Таким образом, качественная реализация приведенной модели может способствовать эффективному психолого-педагогическому сопровождению развития коммуникативной компетентности детей подросткового возраста.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Александровская, Э. М. Психологическое сопровождение школьников: учеб. пособие / Э. М. Александровская, Н. И. Кокуркина, Н. В. Куренкова. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 208 с.

2. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – М.: Совершенство, 1997. – 298 с.

3. Звягинцева, Е. В. Психолого-педагогическое сопровождение развития личности / Е.В. Звягинцева // Акмеология. – 2008. – № 4. – С. 38-44.

4. Камалеева, А. Р. Компетентность как результат образовательного процесса / А. Р. Камалеева, Э. Р. Григорьева // Образование и саморазвитие. – 2009. – Т. 4. – № 14. – С. 59-65.

5. Овчарова, Р. В. Практическая психология образования: учеб. пособие / Р. В. Овчарова. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 448 с.

6. Савельева, Н. Н. Педагогические условия развития коммуникативной компетентности / Н. Н. Савельева // Труды Дальневосточного государственного технического университета. – 2001. – № 129. – С. 223-227.

7. Субботина, Л. Г. Психолого-педагогическое сопровождение развития личности учащихся в образовательном процессе: монография / Л. Г. Субботина. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2008. – 152 с.

8. Тихомирова, Т. С. Коммуникативное развитие школьников в образовательном процессе / Т. С. Тихомирова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2009. – № 8. – С. 256-265.

9. Тутушкина, М. К. Современная практическая психология: учеб. пособие / М. К. Тутушкина, Е. А. Соловьева, О. Б. Годлиник. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 432 с.

10. Чанышева, Г. Г. О коммуникативной компетентности / Г. Г. Чанышева // Высшее образование в России. – 2005. – № 2. – С. 148-154.

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

УДК 37.018.32+37.013.77
ББК 74.200.6
Педагогика и психология

педагогика

ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ИНТЕРНАТОВ НА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ-СИРОТ

Кандидат педагогических наук Т. А. Михейкина

Статья посвящена рассмотрению вопроса о влиянии образовательной среды интернатов на психолого-педагогическое сопровождение детей-сирот, представлены методологические принципы деятельности, отражающие специфику образовательной среды в вышеназванных учреждениях.

Ключевые слова
Психолого-педагогическое сопровождение, образовательная среда, интернатные учреждения, дети-сироты, методологические принципы деятельности

Одной из наиболее острых проблем современной России является сиротство, суть которого заключается в сформировавшемся общественном сознании о безнаказанности взрослых вследствие оставления детей.

Рост социального сиротства обусловлен не только общественными, экономическими, политическими изменениями в стране, но и, прежде всего, в потере ответственности взрослых за судьбу своих детей и семей. Трагичность ситуации еще в том, что эти дети, ранее проживавшие, как правило, в неблагополучных домашних условиях, не познали, что такое нормальная полноценная семья. Отсюда вытекает еще одна проблема – ребенок, который не видел положительного образца для подражания в своем детстве, в дальнейшем переносит негативный опыт воспитания на своих собственных детей. У социальных сирот не сформированы ролевые стереотипы, затруднен процесс принятия на себя действия другого лица. В этой связи в будущем мы получаем искалеченное нами же поколение.

Изучению социально-педагогических проблем детей, лишившихся семьи и нормального детства в недавнем прошлом, посвящены работы А. А. Католикова, Я. Корчака, А. С. Макаренко, В. Н. Сороки-Росинского, К. Д. Ушинского и др. [1; 2; 3], в современных условиях особенности социализации детей интернатных учреждений, их социального становления отражены в работах Л. В. Байбородовой, А. С. Белкина, О. В. Бережной, В. А. Бондаренко, Ю. Г. Грачева, И. Ф. Дементьевой, А. М. Прихожан, Е. А. Стребелевой, Л. М. Шипицыной, П. Т. Ширяева и др. [4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17].

Несмотря на рост числа исследований, посвященных проблемам детей-сирот, проведенный анализ научной литературы

выявил пробелы, связанные с вопросами изучения влияния образовательной среды интернатов на психолого-педагогическое сопровождение детей-сирот. В основном проводимые исследования имели узконаправленный характер – в области психологии, анатомии и физиологии развития детей-сирот. С целью заполнения данных пробелов нами был проведен анализ сущности образовательной среды данных учреждений закрытого типа.

Не менее актуальной проблемой в современной образовательной практике интернатных учреждений продолжает оставаться проблема психолого-педагогического сопровождения. Его новое возрождение связано с неразрешенностью данной проблемы названных заведений, специфика которых проявляется в контингенте воспитанников, в своеобразии решаемых педагогических процессов и задач, в особом статусе учителей и воспитателей. Своеобразная закрытость социального и образовательного пространства учреждения, ограниченность социально-общественных связей детей, сферы реализации усвоенных ими гражданско-общественных норм и опыта, приводят к тому, что сироты не дорожат своей жизнью, ведут асоциальный и криминальный образ жизни или, наоборот, сами становятся жертвами различного рода преступлений [18; 19; 20].

На сегодняшний день в России сложилось достаточное разнообразие типов и видов образовательных учреждений для детей-сирот, обусловленных запросами и возможностями социума и требованиями педагогической целесообразности. В данной статье под интернатами мы подразумеваем ***детский дом*** и ***школа-интернат***.

Рассмотрение детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а именно они составляют основной неоднородный контингент интернатных учреждений, нам необходимо, так как в процессе работы с ними нужно учитывать тот факт, к какой из категорий ребенок относится.

Применительно к образовательной среде нами не случайно было прописано – «учреждений закрытого типа». Такая характеристика организационной системы отмечается в работах ученых и педагогов-практиков: И. Е. Байтингер, О. В. Бережной, А. Е. Горбушина, Ю. Г. Грачева, В. Н. Гурова, И. Ф. Дементьевой, В. В. Комарова, В. С. Мухиной, С. А. Нелюбова, Е. В. Пятницкой, Е. В. Селениной, Е. А. Стребелевой, Н. А. Хрустальковой, Л. М. Шипицыной, П. Т. Ширяева и др. [8; 9; 10; 11; 16; 17; 18; 19; 20; 21; 22; 23; 24; 25; 26].

Дети, лишенные родителей, практически всегда поступают в интернатные учреждения. Но каким бы хорошим ни был детский дом, он, как утверждают директора и педагоги этих учреждений, «…не может в полной мере заменить ребенку семью, которая выполняет функции по сохранению традиций, передаче знания и опыта от старших к младшим поколениям, укреплению человеческих доброжелательных отношений» [21. С. 48-58; 25. С. 82]. Проблема осложнена тем, что, с одной стороны, интернатные учреждения - это в любом случае учреждения, где отношения между воспитанниками и взрослыми строятся в соответствии с формальной организационной структурой; с другой стороны – многие педагоги данных учреждений налаживают неформальные отношения: с детьми устанавливают доброжелательные контакты, которые перерастают в дальнейшем в близкие отношения по принципу «большой семьи». В этом прослеживается определенная закономерность: воспитанников сближает общая трагедия – трагедия потери родителей, а взрослые, которые берут на себя роль родителей, стараются помочь детям, стать им немного поближе, родственнее, тем самым сглаживая трудности детей, возникающие при поступлении в интернатные учреждения. Но при этом, как правило, ребенок закрыт от общения со взрослыми, у него наблюдаются повышенная тревожность, агрессивность в отношениях, как со сверстниками, так и со взрослыми, не сформирова-

но чувство ответственности за свои действия и поступки.

Степень «открытости – закрытости» любого образовательного учреждения во многом определяет развитие детей. У обычного, свободного, ребенка есть несколько кругов общения: семья, близкие и дальние родственники, личные друзья и друзья родителей, соседи, двор, детский сад, школа, различные кружки и спортивные секции и т. д. С развитием личности, как правило, расширяется и круг связей. Личностью руководят различные интересы, связывая ее как с самыми узкими, так и с самыми широкими кругами. Судьба навязывает индивиду определенное окружение. По мере развития каждый индивид завязывает связи с личностями, находящимися вне первоначального круга ассоциации. Такие положения соответствуют развитию свободной личности в открытой системе. Для ребенка интернатных учреждений характерна ограниченность в общении, у него значительно меньше кругов общения, и все они могут быть определены одной территорией и одними и теми же лицами. Указанное позволяет утверждать, что отсутствие динамики в развитии этих детей в целом говорит о том, что среда, в которой они постоянно находятся, является статичной. Следовательно, к одной из специфичной направленности развития образовательной среды интернатных учреждений, оказывающей непосредственное влияние на развитие личности детей интернатных учреждений, в больше степени отрицательное, относится вектор «динамичность – статичность».

Что касается формирования личности детей указанной категории в условиях образовательной среды интернатных учреждений, то по результатам анализа научной литературы, диссертационных исследований и личной практики по степени открытости – закрытости мы выявили несколько типов детских учреждений, которые наиболее наглядно представляют ситуацию: совершенно закрытое учреждение, частично закрытое и открытое.

Мы считаем, что к наиболее «опасным» для развития детей относится совершенно закрытое учреждение, где они полностью отгорожены от внешнего мира: живут и учатся в одном здании на закрытой территории и не представляют, как устроен мир за оградой. Положение усугубляется там, где воспитатели не готовят детей к самостоятельной жизни. В каждом учреждении, как и в семье, формируется свой социокультурный тип, который складывается из общей культуры педагогического состава, традиций, экономических возможностей. На социокультурный тип влияют и отношения с вышестоящими организациями, с окружающим миром, с материальной средой (эстетикой детского учреждения). В данном случае наблюдаются неадекватность в поведении или отношении на внешние социальные раздражители, отрицательная динамика эмоционально-психологической зависимости от значимого окружения.

Наш опыт показывает, что по выпускникам детских учреждений всегда можно определить, в каком типе школы они обучались – открытом или закрытом. Первые более свободны, раскованны, самостоятельны, их речь более грамотна. Они оканчивают школу, имея некоторый жизненный опыт. Им легче знакомиться, общаться с людьми, устроиться на работу и сориентироваться в новой ситуации. У них появляются друзья, которые могут поддержать их и после окончания школы, родители друзей могут посодействовать в поисках работы. У воспитанников закрытых интернатных учреждений данный процесс затруднен: жизненная среда данного типа создает некоторую изолированность от реалий современности, они хуже чувствуют социальные перемены, лишены возможности усвоить реальный социальный опыт. Постоянное подчинение режиму не способствует приобретению уверенности в себе, навыков общения и умения принимать решения.

Во многих исследованиях [14] высказывается идея формирования особого типа личности воспитанника интернатных учреждений. По причине недостатка родительских чувств и негуманного отношения к нему в социальной среде у такого ребенка (уже в раннем детстве) происходит формирование социально нежелательных психологических черт, предрасполагающих к враждебности, а нередко – и к психической патологии.

На возникновение нарушений в эмоционально-волевой и личностной сферах детей рассматриваемой категории, по данным Н. А. Хрустальковой, влияют особенности воспитания в сиротских учреждениях, оказывающие негативное и в то же время усугубляющее воздействие на ребенка [26. С. 43]. На отрицательное влияние институционального воспитания, не учитывающего ряда психологических условий, обеспечивающих полноценное развитие детей, указывают отечественные психологи. В ряде исследований [14] акцент делается на том, что воспитание детей в условиях традиционной модели опеки и попечительства, которой придерживаются интернатные учреждения, неизбежно содержит факторы, сдерживающие психическое развитие. А это, по нашему мнению, непременно отразится на формировании личности ребенка в целом. К вышеуказанным факторам авторами относятся: неадекватность форм поведения и сниженная доверительность; эмоциональная упрощенность общения взрослых с детьми; дефицит возможностей установления прочных и длительных взаимоотношений ребенка с конкретным взрослым; наличие сменяющих друг друга взрослых с несовпадающими программами поведения и высокая частота их сменяемости; групповая, а не индивидуальная направленность воспитательных воздействий, жесткая регламентация поведения ребенка, гиперопека в деятельности – пошаговое планирование и санкционирование взрослыми поведения детей; недостаточная психолого-педагогическая подготовленность воспитателей; издержки образовательных программ, не компенсирующие дефектов развития, вызванных отсутствием семьи; бедность конкретно-чувственного опыта детей, обусловленная чрезмерной малостью окружающей их среды: малое число и однообразие предметов, с которыми они взаимодействуют; постоянное пребывание детей в условиях коллектива [27. С. 37-38]; асоциальный характер системы воспитания в сиротских учреждениях применительно к современной действительности, неготовность ребенка к жизни в реальном социуме [15. С. 364].

Проанализировав работы ряда психологов, О. В. Бережная [23. С. 38-39] приходит к выводу, что атмосфера сиротских учреждений часто холодна, формально насыщена чувствами тревоги, страха, агрессии, при этом активность и возможность принятия самостоятельного решения со стороны детей практически исключены, и, что немаловажно для нашего исследования, они плохо воспринимают этические нормы поведения, неустойчивы к криминальным установкам среды и легко вовлекаются в правонарушения. Следствием дефицита социального развития при названных индивидуальных и средовых особенностях становится ограничение возможностей для самовыражения и утверждения в сферах обычных взаимоотношений; формируется конфликтность, обусловленная слабостью социальных связей.

Мы считаем, что для настоящего времени вывод О. В. Бережной звучит слишком сурово и сложившееся положение не является безвыходным: вышеперечисленные недостатки возможно ликвидировать путем совершенствования самой организационной системы интернатных учреждений. Наше предположение не беспочвенно. В качестве аргументов следует привести данные Джона Боулби, представленные В. Н. Гуровым и В. Ф. Вишняковой [24. С. 35], согласно которым теория

привязанности, ставшая катализатором многих исследований в этой области, может быть именно тем путем совершенствования организационной системы интернатных учреждений. Основное положение указанной теории, на которое мы будем опираться в своей работе, формулируется следующим образом: наличие интимных (в нашем понимании – более близких, откровенных), эмоционально насыщенных и устойчивых отношений с объектом привязанности ведет к нормальному психическому развитию, к формированию здоровой, активной и социально адаптированной личности.

Интернатные учреждения находятся в ведении государственных, муниципальных (городских и сельских) органов власти. Подбор воспитателей производится органами народного образования в условиях гласности, с обязательным обсуждением кандидатур в трудовых коллективах или по месту жительства. В работе с данной категорией детей особенно необходим педагогический оптимизм, основанный на уверенности педагога в успехе образовательного процесса для любого ребенка, даже самого трудновоспитуемого, что помогает формированию личных и коллективных устремлений, дальних жизненных перспектив и наклонностей у воспитанников. В организации деятельности указанных учреждений активно участвуют общественные организации. Изменение уклада жизни в учреждениях, наблюдающиеся в последние годы, совершенствование образовательной среды предусматривают разнообразие контактов с местным населением. Все вышеперечисленное относит интернатные учреждения, активно взаимодействующие с внешней средой, к открытому типу.

Основываясь на положении о том, что любое образовательное учреждение должно являться открытой системой, считаем необходимым остановиться на рассмотрении проблемы *влияния окружающей образовательной среды на становление личности учащихся*. Анализ научно-педагогических работ, посвященных изучению среды человека [28; 29; 30; 31], дает возможность утверждать, что среда человека – это естественное и социальное окружение, обладающее комплексом влияний и условий [17]. Понятие «среда» выступает как родовое для таких понятий, как «школьная среда», «образовательная среда», «социально-педагогическая» и т. п. [32; 33]. Исследователи обращают внимание на перспективность рассмотрения предоставляемых средой возможностей для развития и становления личности. Мы полагаем, что совершенствование образовательной среды будет способствовать формированию личности детей-сирот. Мы согласны с мнением А. В. Беляева, утверждающего, что совершенствование образовательной среды зависит от «совокупности вещественных и личностных элементов, окружающих человека и непосредственно влияющих на процесс его социализации и индивидуализации» [34. С. 35]. К числу вещественных элементов такой среды относятся различные учреждения, предметы жизнедеятельности, направленные на формирование и развитие социально и личностно значимых качеств учащихся. Личностные элементы образовательной среды включают в себя ценностные ориентации субъектов взаимодействия, их деятельность (направленность, объем, результативность), состояние культуры межличностных отношений. Именно в такой среде личность формируется, развивается, совершенствуется, проявляет свою деятельностную сущность, отражая себя в целом мире и мир в себе, тем самым проявляя свою динамичность. Именно в такой среде ребенка воспринимают таким, какой он есть: его в целом оценивают не в сравнении с другими, а относительно его внутреннего состояния, уровня развития.

И. А. Зимняя к факторам, оказывающим благоприятное воздействие образовательной среды на формирование и развитие

личностных качеств ребенка, относит: *разнообразие ведущей деятельности; удовлетворенность потребностей; свободу выбора и свободу последующей деятельности; коммуникабельность; предпосылки личностного самоопределения* [35. С. 46-47].

Включая воспитанников в различные виды деятельности – образовательную, познавательную, творческую, трудовую, спортивную, игровую – педагогическая деятельность способствовует развитию и саморазвитию детей, формированию у них умений вносить позитивные изменения в окружающий мир, менять собственную жизнь, быть ответственным за свои поступки. С этой целью в интернатных учреждений важно создать такие условия, в которых происходили бы обогащение нравственности ребенка, формирование его как личности, его дальнейшая социализация. Эффективным средством приобретения детьми-сиротами жизненного опыта, развития и становления их как личностей является взаимодействие с окружающей средой, которая оказывает на эти процессы определенное влияние.

Ряд исследований о влиянии образовательной среды на процессы воспитания готовности школьников к самореализации показал, что наличие открытой и динамичной среды в любом образовательном учреждении является важным условием и стимулирующим фактором, предоставляющим учащимся и всему воспитывающему сообществу возможности для самореализации [31; 32]. Результаты нашего исследования также свидетельствуют о том, что наличие благоприятной образовательной среды выступает предпосылкой эффективного психолого-педагогического сопровождения детей-сирот.

Образовательная среда предполагает наличие условий для обеспечения прав ребенка, обстановки ненасилия, которая проявляется не только в отсутствии физического, но и морального давления, в психологической комфортности, социальной, интеллектуальной, морально-психологической, психофизиологической защищенности, т. е. набор тех условий, которые должны удовлетворять принципам деятельности интернатных учреждений.

Под *принципами деятельности* в педагогической науке понимаются те ее основания, которые определяют главные направления, всю систему функционирования рассматриваемой структуры, ее содержание, методы, организацию, а также отношения, складывающиеся между участниками [36. С. 66].

Представляется целесообразным перечислить *методологические принципы деятельности*, поскольку в них отражена специфика общего образования в вышеназванных учреждениях: *принцип гуманизма; принцип природосообразности; принцип педагогической поддержки; принцип взаимодействия; принцип самореализации личности; принцип добровольности* [35. С. 49-53].

Проведенное нами исследование выделенных принципов деятельности образовательной среды интернатных учреждений в образовании позволяет предположить эффективность их влияния в рамках психолого-педагогического сопровождения детей-сирот.

Согласно вышеизложенному, влияние образовательной среды интернатов на психолого-педагогическое сопровождение детей-сирот определяется нами через развитие данной среды по векторам «открытость – закрытость», «динамичность – статичность», а педагогический потенциал ее заключается в возможностях реализации принципов деятельности образовательных учреждений и принципов, обеспечивающих права каждого ребенка на свободу выбора любого направления деятельности. Следовательно, совершенствование образовательной среды согласно выделенным принципам, окажет благоприятное влияние на эффективность психолого-педагогического сопровождения детей-сирот.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Иванов, И. П. Методика коммунарского воспитания: кн. для учителя / И. П. Иванов. – М. : Просвещение, 1990. – 144 с.

2. Корчак, Я. Педагогическое наследие / сост. К. П. Чулкова. – М.: Педагогика, 1990. – 272 с.

3. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. – Т. 2 / К. Д. Ушинский; под ред. А. И. Пискунова. – М.: Педагогика, 1974. – 483 с.

4. Байбородова, Л. В. Социально-педагогическое сопровождение детей группы риска в условиях специального учреждения [Электронный ресурс] / Л. В. Байбородова, К. Ю. Смирнова. – Режим доступа: http_www.yspu.yar.

5. Белкин, А. С. Основы возрастной педагогики: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / А. С. Белкин. – М.: Академия, 2000. – 192 с.

6. Бондаренко, В. А. Воспитательная среда детского санатория как средство социальной адаптации детей: Дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Бондаренко Виктория Артемовна. – Ставрополь, 2005. – 226 с.

7. Буянов, М. И. Ребенок из неблагополучной семьи: Записки детского психиатра: кн. для учителей и родителей. – М. : Просвещение, 1988. – 207 с.

8. Горбушин, А. Е. Преодоление социально-психологической отчужденности воспитанников школы-интерната: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Горбушин Анатолий Евгеньевич. – М., 1993. – 16 с.

9. Грачев, Ю. Г. Социальная адаптация воспитанников школ-интернатов во внешкольных объединениях: Автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Грачев Юрий Геннадьевич. – Курск, 1999. – 18 с.

10. Дементьева, И. Ф. Работа школы с детьми группы риска / И. Ф. Дементьева // Воспитание школьников. – 2002. – № 7. – С. 21-28.

11. Дементьева, И. Ф. Социальная адаптация детей-сирот: проблемы и перспективы в условиях рынка / И. Ф. Дементьева // Социологические исследования. – 1992. – № 10. – С. 62-70.

12. Дети-сироты: консультирование и диагностика развития / Е. А. Стребелева; под ред. Е. А. Стребелевой. – М.: Полиграфсервис, 1998. – 334 с.

13. Лишенные родительского попечительства: хрестоматия / под ред. В. С. Мухиной. – М. : Педагогика, 1991. – 234 с.

14. Прихожан, А. М. Дети без семьи / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. – М.: Педагогика, 1991. – 216 с.

15. Шипицына, Л. М. Психология детей-сирот: учеб. пособие / Л. М. Шипицына. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 2005. – 628 с.

16. Шипицына, Л. М. Развитие личности ребенка в условиях материнской депривации / Л. М. Шипицына, Е. С. Иванова, А. Д. Виноградова. – СПб.: Речь, 1997. – 235 с.

17. Ширяев, П. Т. Формирование гуманистической воспитательной системы «семейного» типа в условиях школы-интерната: Автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Ширяев Павел Тезеевич. – М., 1999. – 22 с.

18. Комаров, В. В. Воспитание детей-сирот: взгляд практикующего теоретика: учеб. пособие / В. В. Комаров. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 256 с.

19. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы / под науч. ред. Л. М. Шипицыной, Е. И. Казаковой. – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 2000. – 108 с.

20. Пятницкая, Е. В. Социально-психологические условия развития диалогического

общения подростков в школах-интернатах: Автореф. дис. … канд. пед. наук: 19.00.05 / Пятницкая Елена Владимировна. – Саратов, 2005. – 22 с.

21. Селенина, Е. В. Социально-трудовая адаптация детей группы риска / Е. В. Селенина // Вопросы психологии. – 2006. – № 6. – С. 48-58.

22. Байтингер, И. Е. Творческая деятельность детей-сирот младшего школьного возраста как фактор социально-педагогической адаптации в условиях детского дома: Автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Байтингер Игорь Евгеньевич. – Челябинск, 2000. – 20 с.

23. Бережная, О. В. Психолого-педагогическое сопровождение детей-сирот как средство их социализации: Дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Бережная Ольга Владимировна. – Ставрополь, 2005. – 191 с.

24. Гуров, В. Н. Реформирование системы обеспечения жизнедеятельности, воспитания и обучения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / В. Н. Гуров, В. Ф. Вишнякова. – Ставрополь, 2003. – 178 с.

25. Нелюбов, С. А. Особая миссия директора детского дома / С. А. Нелюбов // Педагогика. – 2006. – № 6. – С. 82-88.

26. Хрусталькова, Н. А. Профессионально-замещающая семья - перспективная модель опеки и попечительства / Н. А. Хрусталькова // «Alma-mater» (Вестник высшей школы). – 2006. – № 6. – С. 43-47.

27. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М.: Просвещение, 1986. – 464 с.

28. Кулемин, Н. Создаем воспитывающий социум / Н. Кулемин // Воспитание школьников. – 2006. – № 9. – С. 2-4.

29. Лебедева, И. В. Социокультурная среда как фактор развития этнической общности: Автореф. дис. … канд. соц. наук.: 22.00.04 / Лебедева Ирэна Валерьевна. – М., 2004. – 28 с.

30. Полукаров, В. В. Организационно-педагогические условия создания воспитательной среды в малом городе / В. В. Полукаров, П. Д. Бочаров // Интеграция образования. – 2009. – № 1. – С. 3-7.

31. Розова, Т. Н. Воспитание готовности школьников к самореализации в гуманизированной среде: Дис. … канд. пед. наук: 13.00.06 / Розова Татьяна Николаевна. – Ставрополь, 1999. – 195 с.

32. Маслов, К. И. Образовательная среда вуза как фактор развития гражданской позиции студента: Автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Маслов Кирилл Иванович. – Краснодар, 2008. – 26 с.

33. Рубцов, В. В. Образовательная среда школы и интеллектуальное развитие детей / В. В. Рубцов, Н. И. Поливанова, И. В. Ермакова // Экспериментальные площадки в московском образовании / МИПКРО. – М., 1998. – Вып. 2. – 156 с.

34. Беляев, А. В. Социально-педагогические основы формирования гражданственности учащейся молодежи / А. В. Беляев. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 1997. – 204 с.

35. Михейкина, Т. А. Формирование гражданской позиции старшеклассников интернатных учреждений: Дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Михейкина Татьяна Александровна. – Саранск, 2009. – 224 с.

36. Лутовинов, В. И. Патриотическое воспитание молодежи: концепция, программа, организационно-методические основы: пособие для педагогов, руководителей образовательных учреждений и организаторов работы с молодежью / В. И. Лутовинов. – М.: АПК и ПРО, 2001. – 284 с.

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

УДК 159.923
ББК 88.52
Педагогика и психология

ПСИХОЛОГИЯ

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ: ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ*

Кандидат психологических наук Е. Н. Руськина

В статье проводится сравнительный анализ основных понятий психологии безопасности личности. Выявляется необходимость усовершенствования разработанных ранее методик и программ развития психологической защищенности личности. Представлена технология формирования психологической безопасности школьника как потенциального адресата деструктивного влияния.

Ключевые слова
Психологическая безопасность, психологическая защищенность, деструктивное влияние, модель формирования психологической безопасности личности, технология формирования психологической безопасности школьника

В настоящее время проблема безопасности выходит на передний план множества наук: программирования (информационная безопасность), этнологии и этнографии (этническая безопасность), политологии (политическая безопасность), юриспруденции (нормативно-правовая безопасность) и т. д.

Важное место в данном перечне занимает психология, одним из приоритетных направлений которой в последние годы является изучение проблемы психологической безопасности личности. Актуальность данного направления психологических исследований обусловлена большим и все возрастающим количеством источников психологической угрозы, среди которых – психологическое давление и насилие, ложь и манипулирование, агрессивное поведение и игнорирование, и т. д. Указанные источники наносят значительный ущерб психическому здоровью человека, нарушая целостность его личности и вызывая ее деформацию, препятствуют нормальной жизнедеятельности.

Несмотря на то что проблеме психологической безопасности личности в последнее время уделяется серьезное внимание,

*** Работа проводится при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы по теме: «Модели и технологии психолого-педагогического сопровождения развития детей в системе образования» (государственный контракт № 14.740.11.0992 от 06.05.2011).**

она до сих пор не находит эффективного решения. По нашему мнению, одной из причин этого является отсутствие единого категориального аппарата: многие ученые, рассуждая о проблеме психологической безопасности, имеют в виду защищенность – результат применения способов психологической защиты. Однако данные понятия не являются синонимами: развитие психологической защиты личности не всегда приводит к ее безопасности, а часто даже противоречит ей. В связи с этим первоочередной задачей считаем уточнение и разграничение понятий «психологическая защищенность» и «психологическая безопасность».

Под защищенностью мы понимаем результат психологической защиты. Высокий уровень защищенности достигается в случае успешного применения приемов обнаружения и нейтрализации психологических угроз и опасностей. Использование неэффективных или неадекватных способов психологической защиты может привести лишь к низкому уровню защищенности (т. е. высокому уровню уязвимости), не обеспечивающему сохранность и нормальное функционирование личности в условиях деструктивного влияния. Владея широким спектром приемов психологической защиты, личность способна обеспечить собственную безопасность в большинстве ситуаций деструктивного влияния. Разработчики и реализаторы различных методик и программ успешно справляются с задачей повышения уровня психологической защищенности потенциальных адресатов деструктивного влияния, однако их своеобразным «побочным действием» часто становится повышение уровня агрессивности, подозрительности и тревожности испытуемых [1]. Данные негативные последствия обуславливаются стрессовым состоянием в связи с ожиданием психологической агрессии в свой адрес и готовности ей противостоять.

Под психологической безопасностью личности мы понимаем состояние психологического благополучия, достигаемое в результате владения приемами нейтрализации и преодоления психологической опасности и наличия атмосферы психологической безопасности (т. е. свободной от деструктивного влияния) социальной среды, способствующее сохранению целостности личности, ее развитию и нормальному функционированию. Для достижения состояния психологической безопасности важно осознание причастности личности к обеспечению благоприятной психологической атмосферы: способность защитить не только себя, но и окружающих, отказ от применения психологически опасных способов поведения, высокий уровень нравственного развития и т. д. Кроме того, важно, чтобы субъективное чувство безопасности, испытываемое личностью, соответствовало объективным условиям. В противном случае для личности велика вероятность стать адресатом деструктивного влияния.

В результате проведенного анализа приходим к парадоксальному выводу: развитие психологической защиты субъекта противоречит безопасности, как его собственной, так и окружающих. В связи с этим мы считаем, что, несмотря на обилие различных методик и программ формирования психологической защиты, их недостаточно для эффективного развития психологической безопасности личности. В качестве одного из вариантов выхода из данной ситуации нами была разработана модель формирования психологической безопасности личности, предполагающая последовательное достижение трех взаимосвязанных уровней: психологической осведомленности, психологической компетентности и ценностно-смысловой регуляции поведения.

Технологии реализации данной методики имеют различное содержание в зависимости от конкретных особенностей субъектов психологической безопасности. Проанализируем в качестве примера технологию формирования психологической

безопасности школьника. Выбор школьника в качестве субъекта развития психологической безопасности обусловлен высоким уровнем психологической опасности современной системы образования, значительностью негативных последствий деструктивного влияния на ребенка и отсутствием теоретико-методологических основ повышения уровня безопасности данного субъекта.

Формирование психологической осведомленности школьника включает его знакомство с феноменом психологической безопасности, стратегиями ее реализации, угрозами и рисками психологической безопасности в условиях образовательного учреждения, личностными особенностями субъекта психологической безопасности, способствующими и препятствующими эффективной защите от деструктивного влияния. Данное направление формирования психологической безопасности школьника может быть реализовано посредством применения методов прямого психологического просвещения детей (проведения тематических классных часов, бесед школьного психолога с учащимися и т. д.); методов опосредованного психологического просвещения (составления и применения памяток, уголков, паспорта психологической безопасности); методов психологической диагностики учащихся (с их последующим обсуждением); специфических методов развития психологической осведомленности с целью достижения психологической безопасности личности (упражнений на «отладку целеполагания и повышения сензитивности», разработанных Е. Л. Доценко).

Пример упражнения на формирование психологической осведомленности учащихся, проведенного в школах г. Саранска.

Цель – развитие у учащихся навыков рефлексии с целью обнаружения у себя качеств личности, способствующих и препятствующих достижению психологической безопасности.

Школьники (учащиеся 6 классов) были ознакомлены с результатами тестирования, проведенного ранее («16PF-опросник» Р. Б. Кеттела и «Самоактуализационный тест (САТ)» Э. Шострома). Таким образом каждый участник исследования узнал, насколько у него развиты следующие качества: подозрительность (доверчивость), свобода от конформизма (конформизм) и креативность. Нами были даны определения данных понятий.

После этого состоялось обсуждение полученных сведений. Школьникам было предложено высказать свое мнение по следующим вопросам: «Влияют ли данные качества на уровень психологической защищенности?», «Как может проявиться такое качество адресата, как подозрительность, при попытке оказания на него деструктивного влияния?», «Может ли конформизм адресата влияния помешать его защите?», «Каким образом высокий (низкий) уровень развития данных качеств может повлиять на уровень психологической защищенности и безопасности личности?», «Какие качества, кроме названных, могут повысить (понизить) уровень психологической защищенности и безопасности?» и т. д.

В результате были сделаны следующие выводы:

– существуют качества личности, способствующие эффективной защите от деструктивного влияния (подозрительность, хитрость, агрессивность и т. д.), и качества, препятствующие ей (доверчивость, доброта, мягкость и т. д.);

– обладание такими качествами, как подозрительность, хитрость, агрессивность и т. д., обеспечивает высокий уровень психологической защищенности личности в условиях деструктивного влияния, но может создавать трудности в условиях конструктивного общения и препятствовать достижению психологической безопасности личности и ее окружения;

– доверчивость, доброта, мягкость и

другие качества личности могут быть использованы в качестве «мишени» деструктивного влияния.

Формирование психологической компетентности школьника в области психологической безопасности предполагает обучение ребенка приемам распознавания источников прямой и косвенной психологической опасности, овладение им методами нейтрализации и преодоления деструктивного влияния, формирование чувства психологической безопасности и причастности к созданию психологически комфортной атмосферы образовательного учреждения, создание психологически безопасных условий максимально полного раскрытия субъектов образования, проявления и развития индивидуальности. Овладение школьника умениями применять психологические знания, полученные на предыдущем этапе формирования психологической безопасности субъекта образования, может реализовываться посредством применения: упражнений (коррекционно-развивающих, тренинговых и игровых), активных методов обучения (тренингов ассертивности, личностного роста, коммуникативных навыков), обсуждений (кинофильмов, художественных текстов, учебных и жизненных ситуаций), методов «прививки установки» (Ф.Зимбардо), «психологического самбо» (Е.В.-Сидоренко) и «повышения инструментальной гибкости» (Е.Л.Доценко).

Пример применения метода «прививка установки».

Цель – закрепление на практике приобретенных знаний о способах безопасного реагирования на попытки деструктивного влияния.

Перед проведением упражнения из каждого ряда был приглашен один доброволец. Первому из них было дано задание подумать над тем, как он будет предлагать своим одноклассникам уйти с урока, второму – дать списать домашнее задание, третьему – пойти покурить. При этом нужно было использовать различные приемы воздействия.

Затем каждый из «инициаторов» по очереди выбирал себе «адресата» из соседнего ряда, которому предлагал совершить указанный поступок. Перед «адресатом» стояла задача сопротивляться оказываемому влиянию, используя исключительно приемы аргументированного и неаргументированного отказа (признанные ранее эффективными способами реагирования на попытки деструктивного влияния).

При выполнении задания одной из пар между «инициатором» (учеником) и «адресатом» (его одноклассницей) произошел следующий диалог.

Инициатор: Слушай, сегодня так много уроков, давай уйдем с последнего?

Адресат: Ну… нет.

Инициатор: Пойдем! Сегодня такая погода!

Адресат: Нет, меня будут ругать.

Инициатор: Никто и не узнает. Родители подумают, что мы на уроке, а физику потом скажем, что заболели.

Адресат: Но мы же новую тему пропустим!

Инициатор: Ну и что, потом догоним остальных. Трудно, что ли?

Адресат: Тебе-то не трудно – у тебя по физике нормальные оценки. А у меня и так две тройки, а теперь новые проблемы будут. Нет уж, тебе надо – ты и уходи.

После выполнения этого упражнения всем его участникам было предложено высказать свои впечатления от него. Так, «инициаторы» отмечали, что уговаривать своих одноклассников было легче и привычнее, чем угрожать им. Исполнители роли адресатов говорили, что труднее всего было отказать своим одноклассникам в просьбе; использование приемов неаргументированного отказа было труднее, но эффективнее, чем аргументированного. Наблюдателями же был сделан вывод об эффективности используемых «адресатами» приемов защиты, поскольку практически во всех случаях «инициаторам» не удалось достичь своих целей.

Формирование ценностно-смысловой регуляции поведения школьника в психологически опасной или потенциально опасной ситуации предполагает развитие у ребенка адекватного (соотнесенного с нравственными нормами) отношения к основным проблемам психологической безопасности субъектов образования, чувства ответственности за собственную психологическую безопасность и атмосферу психологической безопасности образовательного учреждения. Данный уровень может быть достигнут при помощи методов психологического просвещения (бесед на нравственные темы, оценки деструктивного влияния как негативного с нравственной точки зрения явления, поощрения правильных установок и т. д.), решения этико-психологических дилемм, обсуждения (кинофильмов, художественных текстов, учебных и жизненных ситуаций), проведения массовых социально-психологических мероприятий (конкурсов социально ориентированной рекламы, «круглых столов» и т. д.).

Пример упражнения на формирование ценностно-смысловой регуляции поведения.

Цель – развитие навыков бесконфликтного выхода из ситуаций деструктивного влияния.

Учащимся было дано задание привести примеры конфликтных ситуаций из школьной жизни, демонстрирующих психологически опасные и безопасные способы поведения адресатов влияния.

Ситуация, рассказанная школьником. *Однажды мой одноклассник Рома оскорбил меня перед моими друзьями. Меня это очень обидело, но ругаться или драться с ним я не хотел. Я решил ему отомстить другими методами. Вдруг я узнал, что у его друга Коли во время урока физкультуры украли деньги из раздевалки. И я решил отомстить Роме, поссорив его с другом. Я сделал озабоченное выражение лица и подошел к Коле.*

– Я видел, как Рома подходил к твоей куртке (я выдержал паузу, чтобы дать ему время подумать).

– Ты уверен?

– Да… И еще он хвастался, что купит себе новую игру.

И началось…

Ситуация, разыгранная учениками. *В школьном коридоре во время перемены столкнулись и больно ушиблись два мальчика: учащиеся 8 и 5 классов.*

Восьмиклассник: Осторожнее! Куда несешься?!

Пятиклассник: На кудыкину году. Воровать помидоры.

Восьмиклассник: Балда!

Пятиклассник: Приятно познакомиться. А я – Петя.

Восьмиклассник: Ты что, самый умный?

Пятиклассник: Не самый умный, но самый быстрый. Мне пора (уходит).

Затем школьникам было дано задание проанализировать данные ситуации и определить, в какой из них «адресатом» влияния было продемонстрировано психологически безопасное поведение, и сделать вывод о последствиях.

В первой ситуации поведение главного героя школьниками было признано опасным и неприемлемым с нравственной точки зрения. Учащиеся сделали вывод, что существует реальная угроза психологической безопасности всех участников данного инцидента.

Во втором случае восьмиклассник стремился создать ситуацию конфликта (спровоцировать ссору или даже драку). Учащемуся 5 класса скорее всего хотелось ответить проявлением агрессии, но он смог сдержать это желание и отреагировал иначе, чем было нужно инициатору (использовал свое чувство юмора). В результате он вышел из данной ситуации победителем. Однако его реакция была не только эффективной, но и безопасной, поэтому ни один из участников инцидента не получил психологического ущерба.

Создание в учебном заведении атмос-

феры психологической безопасности не может ограничиваться безопасным поведением учащихся, оно возможно только в результате совместных усилий всех субъектов образования: как учащихся, так и педагогического коллектива. Наиболее целесообразно начать повышение уровня психологической безопасности учебного заведения с отказа членов педагогического коллектива от применения деструктивных методов влияния в пользу развивающих с последующим стимулированием ими доброжелательного поведения школьников. Для повышения уровня подготовленности педагогических кадров к созданию в учебном заведении психологически комфортных и безопасных условий разрабатываются авторские курсы повышения квалификации для учителей и учебные курсы для студентов педагогических вузов («Психология безопасности личности», «Развитие психологической безопасности субъекта образования»).

Ожидаемым результатом внедрения в учебный процесс авторской технологии формирования психологической безопасности школьника как субъекта образования должно стать значительное повышение уровня защищенности учащегося от деструктивного влияния, а также создание в образовательном учреждении психологически безопасной и комфортной атмосферы, что является важным условием развития психологически здоровой личности.

Таким образом, нами было выявлено, что эффективное формирование психологической безопасности личности не может ограничиваться обучением применению способов психологической защиты. Для достижения устойчивых результатов и избежания возможных негативных последствий при формировании психологической безопасности личности необходимо делать акцент на морально-нравственном совершенствовании субъекта: развитии чувства ответственности за собственную психологическую безопасность, безопасность окружающих и отказ от применения потенциально опасных способов поведения. Формирование ценностно-смысловой регуляции поведения субъекта психологической безопасности способствует достижению психологической безопасности социальной среды в целом и создает условия самореализации всех ее участников.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Шейнов, В. П. Психология влияния: Скрытое управление, манипулирование и защита от них / В. П. Шейнов. – М.: Ось-89, 2008. – 717 с.

МОРДОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ ИМЕНИ М. Е. ЕВСЕВЬЕВА
МОРДОВСКО-ПАЕВСКАЯ СРЕДНЯЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА
РЕСПУБЛИКА МОРДОВИЯ, г. САРАНСК

УДК 37.034-053.5
ББК 74.200
Педагогика и психология

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА*

Кандидат педагогических наук Л. А. Серикова
А. Г. Сорокина

В статье излагаются теоретические вопросы формирования духовно-нравственных качеств школьника в учебно-воспитательном процессе. Описаны наиболее значимые механизмы и направления реализации психолого-педагогического сопровождения процесса формирования духовно-нравственных качеств у детей.

Ключевые слова
Духовно-нравственные качества, психолого-педагогическое сопровождение, школьники, личность

На современном этапе развития общества, который характеризуется духовно-нравственным кризисом, особую значимость приобретает процесс создания у подрастающего поколения базовой иерархии представлений, ценностей и мотивов, которая, являясь сущностной характеристикой мировоззренческой и нравственной сфер сознания, могла бы обеспечить духовный рост каждой личности, обогащение палитры ее духовно-нравственных качеств, преобладание добрых и гуманных поступков над стремлением к достижению материальных благ, к удовлетворению материальных потребностей и желаний. Документы последних лет, определяющие направление развития системы образования (положения о модернизации системы образования, федеральные и региональные концепции воспитания), тесно связывают стратегические цели образования с решением проблем развития российского общества, включая преодоление духовного кризиса; требуют переосмысления задач духовно-нравственного воспитания как первостепенного приоритета в образовании. В документах и нормативно-правовых актах системы образования все чаще подчеркивается значимость духовно-нравственного воспитания как воспитания, призванного решить задачи консолидации обще-

*** Работа проводится при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы по теме: «Модели и технологии психолого-педагогического сопровождения развития детей в системе образования» (государственный контракт № 14.740.11.0992 от 06.05.2011).**

ства, сохранения единого социокультурного пространства страны, преодоления этнонациональной напряженности и социальных конфликтов. «Нравственная компонента содержания образования характеризует и определяет цели, смысл и сущность образования. Актуальность аксиологического аспекта современного образования вызвана как раз тем фактом, что образование все больше утрачивает духовно-нравственные ценности и традиции» [1. С. 195-196].

Модернизация современного воспитательного процесса в условиях общеобразовательной школы должна быть определена перспективными потребностями развития личности во благо общества и государства. Очевидно, что для достижения столь гуманной цели необходимо применение соответствующих педагогических принципов, подходов, методов и технологий воспитания, которые делают невозможным взгляд на ребенка как на объект воздействия, пассивного носителя свойств и качеств. Именно в соответствии с такими требованиями, по нашему мнению, должно осуществляться проектирование, апробация и внедрение психолого-педагогического сопровождения процесса формирования духовно-нравственных качеств личности воспитанника на каждой ступени непрерывной системы образования.

В результате анализа психолого-педагогической литературы, нами установлено, что в современной науке понятие «сопровождение» трактуется как:

– особая сфера деятельности педагога, направленная на приобщение воспитанника к социально-культурным и нравственным ценностям, на которые он опирается в процессе самореализации и саморазвития (А. В. Мудрик);

– пролонгированная педагогическая поддержка (П. А. Эльканова);

– помощь обучаемому в его личностном росте, установка на эмпатийное понимание ученика, на открытое общение с ним (И. Д. Фрумин, В. И. Слободчиков);

– метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора (С. Г. Рудакова);

– система деятельности, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и развития ребенка в условиях школы, выступающая гарантом обеспечения их высокого качества (Е. А. Чекунова).

Наряду с понятием «психолого-педагогическое сопровождение» в современной науке употребляются понятия «психолого-педагогическая помощь» и «психолого-педагогическая поддержка», – с которыми оно часто отождествляется. По мнению современных ученых (О. С. Газман, Т. В. Анохина, В. П. Бедерханова, Н. Б. Крылова, Н. Н. Михайлова, С. Д. Поляков, С. М. Юсфин) поддержка носит характер обеспечения уже организованного процесса. Психолого-педагогическая поддержка, в отличие от сопровождения, носит опосредованный характер и не предполагает обязательного участия человека, оказывающего поддержку, в образовательном пространстве. Психолого-педагогическая или социально-педагогическая помощь оказывается по мере возникновения проблемы, а в момент ее разрешения, процесс оказания помощи заканчивается, то есть носит эпизодический характер. В процессе сопровождения каждая возникающая и разрешаемая проблема служит основанием для пересмотра и коррекции дальнейшего взаимодействия его субъектов. В связи с этим одним из условий эффективности воспитательного процесса в системе общего образования мы считаем применение именно психолого-педагогического сопровождения формирования духовно-нравственных качеств личности школьника.

Проблема формирования духовно-нравственных качеств личности интересовала и интересует представителей различных отраслей знаний. Философские

аспекты этой проблемы рассмотрены в трудах С. Ф. Анисимова, Е. А. Ануфриева, В. Г. Афанасьева, Л. П. Буевой, О. Г. Дробницкого; раскрыты психологические и социальные механизмы перехода социального морального опыта во внутреннюю психологическую сферу, в том числе и в качества личности, в работах К. А. Абульхановой-Славской, Б. Г. Ананьева, Л. И. Анцыферовой, А. А. Бодалева, Л. И. Божович, Г. С. Костюка, Д. Б. Эльконина и др.; методологические основы, теоретические и методические вопросы воспитания нравственных качеств школьников освещены в исследованиях Н. И. Болдырева, Б. З. Вульфова, Г. П. Ивановой, А. В. Иващенко, Б. Т. Лихачева, А. А. Люблинской, Д. И. Фельдштейна, В. Т. Чепикова и др.

В последнее десятилетие появился ряд работ, посвященных изучению влияния религиоведческих курсов и процесса религиозного образования на формирование духовно-нравственных качеств личности (В. А. Беляева, С. Ю. Дивногорцева, С. А. Ефименкова, Т. И. Куржева, Т. И. Петракова, Н. П. Шитякова и др.); исследования, статьи и выступления, связанные с возрождением традиций духовно-нравственного воспитания и образования (Л. В. Бурмистрова, В. К. Журавлев, И. В. Метлик, Т. В. Склярова, В. И. Слободчиков, Л. В. Сурова, Р. Янушкявичюс и др.); труды, посвященные исследованию условий применения традиционных и инновационных форм приобщения учащихся к ценностям (Р. С. Гарифуллина, Л. А. Ибрагимова, В. И. Новикова, Т. И. Петракова, С. А. Хамматова и др.).

Анализ научных исследований привел нас к выводу, что авторы устанавливают взаимосвязь между нравственным воспитанием как процессом и духовными и нравственными качествами личности как его результатом. Нравственное воспитание понимается как «целенаправленный процесс изменений духовного облика и характера личности» (Т. И. Петракова); «формирование заданных качеств и свойств личности» (Т. И. Куржева); «регуляция духовно-нравственного состояния» (А. Н. Моргун); «создание условий и факторов для формирования потребности к духовно-нравственному совершенствованию» (В. А. Беляева).

Выделен ряд концепций, представляющих духовность и нравственность как совокупность определенных качеств, а именно: готовность к сочувствию и соучастию, минимальная «духовная дистанция» (И. В. Бурцева); способность к сопереживанию, сочувствию (С. А. Газалиев); осознанная гражданская позиция, социальная активность (Ф. Ф. Кузнецов); интеллектуальные и эмоциональные свойства, потребности и привычки (Л. И. Рувинский); требовательность к себе и ответственность перед другими (Ю. П. Азаров); способность противостоять неудачам (Б. М. Бим-Бад); свобода, ответственность, трансцендентность (В. В. Рыжов).

Однако до настоящего времени вопросы формирования духовно-нравственных качеств личности школьника не получили систематического анализа. В педагогической литературе только намечаются общетеоретические подходы к решению этой проблемы, не представлена сущность и структура духовно-нравственных качеств личности школьника, недостаточно внимания уделяется раскрытию психолого-педагогических условий и механизмов их формирования, не разработана методика проектирования и организации процесса целенаправленного психолого-педагогического сопровождения формирования духовно-нравственных качеств личности школьника.

Для выявления сущности, содержания и механизмов формирования духовно-нравственных качеств личности современного школьника обратимся к анализу понятий «нравственные качества», «духовные качества», «духовно-нравственные качества», «формирование духовно-нравственных качеств личности», «психо-

лого-педагогическое сопровождение процесса формирования духовно-нравственных качеств личности».

Как отмечалось ранее, единого подхода к определению данных понятий в современной науке нами не обнаружено. Авторы подходят к их определению поразному: от указания основополагающих признаков понятия до перечисления качеств, формирование которых оптимально на конкретном возрастном этапе развития личности.

Так понятие «нравственные качества личности» рассматривается как «динамичная интегративная совокупность психических процессов, состояний и свойств, характеризующих потребностно-мотивационную, интеллектуально-чувственную и поведенческо-волевую сферы, содержание и структура которых определяют ее субъективные отношения к окружающей действительности и соответствующим образом проявляются в поведении и деятельности» [2, 34].

Определения понятия «духовные качества» в психолого-педагогических исследованиях нам обнаружить не удалось. На наш взгляд это обстоятельство обусловлено сложностью в определении понятия «духовность». В современных исследованиях отмечается, что «духовность» – это весьма сложное многомерное качество человека, которое проявляется через восхождение к высшим человеческим идеалам и ценностям; гармонизацию взаимоотношений в семье, со сверстниками, педагогами, с любым человеком; переживание доброты, совестливости, любви, гуманности и др.

В современной психолого-педагогической науке нет четкой границы между понятиями «нравственные» и «духовно-нравственные» качества личности. Большинство исследователей, говоря о духовно-нравственных качествах личности, расширяет спектр ее нравственных качеств за счет включения качеств, которые изначально в сознании обывателя соотносились с религией, таких как милосердие, покаяние, прощение и др.

На наш взгляд, духовно-нравственные качества предполагают стремление личности к наивысшему уровню нравственного развития, поскольку духовность должна быть наднравственной, обращенной к высшим ценностям бытия. У ребенка в процессе воспитания должны формироваться наивысшие чувства, основанные на нравственности и способствующие его духовному развитию. Чаще всего это стремление к Абсолютному Добру, в каком бы виде оно не представало в сознании ребенка, безграничная любовь к миру, желание помочь любому живому существу, вера в прекрасное, совестливость и др. Именно на основе этих чувств и ценностей будут формироваться духовно-нравственные качества личности. Духовно-нравственные качества интегрируют в себе нравственные качества, переводя их на более высокий уровень развития. На этом этапе меняется мотив действия – личность действует не по букве закона, а по велению совести. Весь этот процесс кажется слишком сложным для психических структур ребенка, но, как показывают многочисленные исследования, ребенок младшего школьного возраста, и даже дошкольник, прекрасно разбирается в сложных вопросах духовной жизни и имеет значительный духовно-нравственный потенциал. На наш взгляд, во многом это объясняется ограниченностью социального, в том числе и нравственного, духовного опыта ребенка. Он еще не подвергает сомнению то, что он чувствует: добро, наличие силы, управляющей его жизнью, искренность, открытость миру и др.

Базируясь на чувствах и ценностях личности, духовно-нравственные качества ребенка представляют собой еще более сложное образование, поскольку не только интегрируют в себе несколько компонентов (потребностно-мотивационный, интеллектуально-чувственный, поведен-

ческо-волевой), но и предполагают укорененность определенного типа поведения в сознании. Духовно-нравственные качества должны отражать отношение личности к окружающей действительности и устойчиво проявляться в поведении и деятельности.

В младшем школьном возрасте у учащегося впервые пробуждается интерес к своему внутреннему миру, который проявляется в самоуглублении и размышлении над собственными переживаниями, мыслями, кризисе прежнего, детского отношения к самому себе и к миру, негативизме, неопределенности, крушении авторитетов. В этот период осуществляется переход от сознания к самосознанию, наряду с осознанием потребностей активно формируются духовно-нравственные качества личности. Поэтому возникает задача такой целостной организации образовательного пространства, которая создавала бы условия для наполнения внутреннего мира личности духовно ценным содержанием на всех этапах образования, формирования оптимальной системы духовно-нравственных качеств личности.

Формирование духовно-нравственных качеств личности в учебно-воспитательном процессе связывается учеными с различными психолого-педагогическими явлениями и рассматривается в совокупности проявлений в процессе деятельности и общения. При этом основной акцент делается на: осознанно-эмоциональном усвоении нравственности (Л. И. Рувинский); постепенной выработке простейших моральных черт и свойств последующей их интеграции (И. Ф. Харламов); определяющем значении мировоззрения (И. Г. Школьник); становлении особой оценочной деятельности и овладении способами социальной ориентировки (Г. Е. Залесский); активном социально-психологическом обучении (В. Л. Марищук); решении моральных дилемм (С. В. Молчанов) и др.

Говоря о формировании у школьников духовно-нравственных качеств личности в аспекте взаимодействия с миром, мы неизбежно обращаемся к процессу социализации, в ходе которого происходит интериоризация групповых и общекультурных ценностей. Когда взрослые пытаются передать детям представления об идеалах, о благе, о справедливости, о красоте тем же способом, каким передаются знания, то есть в форме декларации истин, догматов, правил, они могут быть выучены, усвоены, но не становятся жизненной позицией, внутренним убеждением. При очевидной связи процессов передачи знаний и освоения ценностей действия эти значительно различаются и именно потому, что передача ценностей, как и формирование духовно-нравственных качеств, может происходить только во взаимодействии людей как субъектов, то есть в общении, результатом которого становятся совместно выработанные ценности, качества личности, а сам процесс приобретает духовную сущность.

В связи с этим мы приходим к мысли о том, что психолого-педагогическое сопровождение формирования духовно-нравственных качеств личности школьника должно быть основано на общении и взаимодействии, которое может быть охарактеризовано как совместная для воспитателя и воспитанника духовно-практическая (освоение духовного опыта, накопленных человечеством духовных ценностей; «формирование человека» как духовного существа, носителя знаний, чувств, образов, представлений, вкусов, качеств) или духовно-продуктивная (производство духовных ценностей, то есть идеальных образований (мысли, идеи, теории, представления)) деятельность.

Исходя из вышесказанного, мы определяем целенаправленное педагогическое сопровождение процесса формирования духовно-нравственных качеств личности школьника как профессиональное взаимодействие в условиях образовательного пространства педагогических работников и других специалистов, направленное на

совместное с ребенком полноценное развитие его личностных качеств, необходимых для осуществления практической и продуктивной духовно-нравственной деятельности, позволяющее адекватно выполнять нормы и правила жизни в обществе, с целью гармонизации отношений индивидов, участвующих во взаимодействии между собой и с социумом, способствующее самореализации и саморазвитию личности с учетом возрастных и личностных особенностей ребенка. Именно в процессе такого сопровождения, в чередовании конкретных жизненных и социальных ситуаций наиболее эффективно осуществляется духовно-нравственное воспитание человека.

Целью педагогического сопровождения процесса формирования духовно-нравственных качеств личности школьника является создание условий и возможностей в рамках объективно данного воспитаннику образовательного пространства для активного личностного развития и самореализации при максимальном использовании доступного в конкретном возрасте духовно-нравственного потенциала личности. Именно психолого-педагогическое сопровождение направлено на создание комплекса психолого-педагогических условий для успешного развития и формирования основ саморазвития, в том числе и духовно-нравственного, детей школьного возраста в образовательных учреждениях. При этом объектом психолого-педагогического сопровождения является воспитательный процесс, а предметом – ситуация формирования совокупности духовно-нравственных качеств ребенка, как система его отношений с миром, окружающими людьми и с самим собой.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение формирования духовно-нравственных качеств личности школьника должно основываться на развитии особого характера субъект-субъектных отношений педагога и учащихся, предполагающих признание школьника основной ценностью образовательного пространства, его полноценным субъектом, изменение типа взаимоотношений между воспитателем воспитанником, переход к сотрудничеству, взаимопомощи; на понимании духовного аспекта развития личности как осмысления, переосмысления себя через систему высших ценностей и преобразования мира, себя в мире в процессе духовно-продуктивной и духовно-практической деятельности.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Наливайко, Н. В. Глобальные и региональные тенденции развития отечественного образования (социально-философский анализ): монография / Н. В. Наливайко, В. И. Панарин, В. И. Паршиков / отв. ред. В. В. Целищев. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2010. – 298 с.

2. Чепиков, В. Т. Теоретические основы нравственного воспитания / В. Т. Чепиков. – Нальчик, 1992. – 120 с.

РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ СОЦИАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
г. МОСКВА

УДК 330.1+339.1
ББК 65.011.3+65.29+66.3(2Рос),12

экономика

РЫНОК, ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВО И САМОУПРАВЛЕНИЕ, КАК ФАКТОРЫ МОДЕРНИЗАЦИИ НОВОЙ РОССИИ

С. Л. Литвин

В статье рассматривается острая необходимость реализации таких социальных технологий, как рынок, предпринимательство и самоуправление, которые являются фундаментальными составляющими осуществления модернизации новой России.

Ключевые слова
Предпринимательство, экономика, рынок, самоуправление, управленческая и предпринимательская системы

Год 2010-й в истории постсоветской России останется в памяти российского народа благодаря целой цепи аномальных событий не только в природной, но и в общественной среде. Само слово аномальный, особенно по отношению к человеческой среде, думается надо бы взять в кавычки, но вряд ли с этим согласится сегодня наша политическая элита, да и среди простого населения таковых вряд ли будет «подавляющее большинство». Ибо понимание самого существа и главной причины произошедших, якобы «аномальных» событий, до сих пор не свойственно даже передовой части тех общественных структур, которые были созданы в качестве некоего противовеса государственной машине. Речь идет, конечно же, об «общественной палате», свидетельством чего является резюмирование последних событий в стране в ее «заявлении», принятом после беспорядков на Манежной площади в Москве. «Масштабы стихийных общественных акций, – говорится в нем, – свидетельствуют о существовании глубоких ксенофобных настроений в российской молодежной среде… В нашем многонациональном государстве по-прежнему достаточно лишь одной искры, для того чтобы наружу прорвалась глубинная ненависть соседа к соседу» [1. С. 24].

В данном заявлении прозвучала точно такая же оценка событий, что и в официальных коммюнике Правительства РФ, что, по сути, как бы «включило» в его состав общественную палату. Больше того, своей фразой о существовании «глубинной ненависти соседа к соседу» Общественная Палата в оценках событий даже «превзошла» «глубину понимания» событий представителями Правительства РФ,

хотя честные и самокритичные слова, из числа этих представителей, произнесли только В. Путин и А. Хлопонин. Именно они отметили, что погром на «Манежной» спровоцировало не само убийство болельщика «Спартака», а реакция властей на это событие.

Вряд ли стоит подробно анализировать это и другие «аномальные» случаи в жизни российского общества в 2010 году. Заметим, только, что и летние пожары стали по большому случаю результатом, мягко говоря, «нерациональной» работы и законодательных, и исполнительных органов власти. Отметим главное – то, что корни всех этих событий необходимо искать не в природных аномалиях и тем более не в национальной специфике «соседей», проживающих в различных уголках нашей огромной страны. И тем более, не в возрастной психологии и надэтнической гражданской идентичности, а в конкретных результатах реализации той целенаправленности развития постсоветской России, ради чего наш народ и отвернулся от идеи построения коммунистического будущего страны. Напомним, что эта целенаправленность связывалась с улучшением материального положения населения России на основе рыночного реформирования страны и создания гражданского общества. Однако, отход от идеологических догм диалектического материализма не мог быть осуществлен в полной мере, т. к. руководили этим процессом старые идеологические кадры, которые были способны только модернизировать и сам переход к новому (по образу и подобию создания нового государства после победы октябрьской социалистической революции), и сам процесс осуществления этого перехода путем рационализации практики государственного управления, начатого в СССР ее последним руководителем – М. С. Горбачевым. Руководствуясь старым правилом марксистского учения, изложенным К. Марксом в «Тезисах о Фейрбахе», переустройство новой России стало основываться исключительно только на уже созданном фундаменте – субъективном подходе новых руководителей страны, основанием которого мог быть только старый советский опыт государственного управления, основанного на командном начале.

Многодесятилетняя практика государственного строительства, исключающая всякое заимствование из окружающего враждебного мира капитализма, поголовное искоренение антимарксистских позиций в среде обществоведов, информационная изоляция советских граждан от всего мира и т. п. обстоятельства стали объективной причиной отсутствия каких-либо перспективных концепций становления новой России. Поэтому даже те теоретики, идеи которых, вообщем-то, и «дали искру» революционных перемен, и которые даже вошли в «ближний круг» нового главы и старой РСФСР, и новой России – Б. Н. Ельцина, не смогли предложить какой-то действенный практический сценарий создания постсоветского государственного образования. И именно поэтому, в отличие от мирового опыта процесса становления капитализма, главным содержанием которого было и остается естественное вызревание не каких-то новых форм деятельности государственных органов, а социальных технологий новых форм жизнедеятельности всего общества, переустройство постсоветской России началось именно с изменением государственных органов…

С тех пор прошло два десятилетия, но и сегодня в нашей политической элите нет должного понимания тех инновационных путей развития страны, которые только и могут обеспечить свободное развитие всех членов общества и обеспечить их достойное существование. До сих пор главные феномены действительно обновленной России – рынок и предпринимательство воспринимаются представителями этой элиты и большинством ученых (в основном представителей старой совет-

ской научной школы) как некие реальные феномены, которые можно «лепить» из какой-то «социальной глины» и социальных обстоятельств, создаваемых с помощью указов, многолетних «стратегий» развития отдельных сфер жизнедеятельности общества, как и в целом всего этого общества. Немногие из них понимают даже тот факт, что главной причиной провала рыночного реформирования в постсоветской России являются не недостатки приватизации, не политика и действия отдельных лиц, в том числе и Президента Б. Н. Ельцина, а то, что псевдоновое государство подавило, появившееся на волне освобождения от гнета старой власти, предпринимательство, взяв процесс его развития под свой жесткий контроль. Именно эта, действительно новая, социальная сила, только и могла стать предтечей той рыночной экономики и в целом «рыночной формы» жизнедеятельности новой России, в которой не могли придти к власти чиновники, превратившие государство в орудие своего обогащения, и средство унижения человеческого достоинства всех граждан новой России, в некий «некротический Левиафан», как определил наше современное государство Андрей Лошак в своей статье «Проживем без государства».

Думается, что мысль, изложенная в названии данной статьи, вряд ли правильная. И на этом необходимо остановится более основательно. Начнем с того, что в головах наших чиновников никак не могут «ужиться вместе» государство и рынок. Они совершенно не учитывают тот факт, что оба этих феномена – результат исторической необходимости обеспечения наилучших условий жизнедеятельности человеческого общества. Причина, на наш взгляд, здесь та же, о которой мы уже не раз говорили: излишняя конкретизация этих феноменов, попытка представить их в неких четко очерченных конструкциях, определить свои представления и о рынке, и о государстве, исходя из своих утилитарных представлений.

В действительности же понять это соотношение можно только исходя из самой действительности характера общественных отношений и прежде всего – экономических, в том или ином обществе.

Простой пример. Если в стране действительные рыночные отношения, а не их имитация, как у нас, то первая функция государства – конкуренция [2. С. 25]. Если в стране господствует командная система управления, как у нас, то международная конкуренция (не путать с внутренней конкуренцией) государству не выгодна. Получается, что при рынке – государство одно, а при его отсутствии – другое.

Казалось бы это простые истины. Но в наших условиях, когда рынка нет, сама попытка его «совмещения» с государством, вполне естественно, превращается и в практику использования государства в чью либо пользу, утрачивается его статус социального государства, «политика которого направлена на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека» [3. С. 5]. Государство в этих условиях остается своим обычным аналогом – политической организацией общества во главе с Правительством и его органами, с помощью которой господствующий класс осуществляет свою власть, обеспечивает охрану существующего порядка и подавление классовых противников.

Подходит ли данная характеристика к нашему современному государству?

В определенной степени, да, подходит. Но с определенной оговоркой. Ибо в Основном Законе страны зафиксированы многие составные рынка. Все они здесь представлены в несколько своеобразной форме. Например, главное условие характеристики капитализма (рынка), о котором говорил К. Маркс, – частная собственность вполне «уживается» в ст. 8 с другими формами той же – государственной (считай – общественной, как она называ-

лась в СССР). И уже это позволяет утверждать, что «рубикон» не перейден. Решение о господствующем праве частной собственности, к принятию которого все постсоветские годы призывают сторонники рынка, до сих пор не принято. А это условие, наряду с экономической свободой – составляет экономическую базу рынка, как реального фундамента повышения материального уровня населения России и приближении его к европейским стандартам качества жизни.

Другое важное представление о рынке – это то, что непосредственно связывает его с гражданским обществом. Априори заметим, что у представителей нашего государства такое представление отсутствует «напрочь». Ибо, в данном случае они вынуждены были бы признать свою ненужность в провозглашаемой ими своей главной роли – работы по объединению частной и общественной выгоды. О результатах этой «работы» сегодня свидетельствует множество факторов, в том числе и те, с описания которых мы начинали эту статью. И совсем другое дело – рынок, «невидимая рука» которого направляет частные решения на достижения результатов, выгодных для всего общества.

Следует признать, что данное положение А. Смита подтверждено практикой существования рынка, никогда еще не фигурировало в своем главном амплуа. В том, в котором рынок можно представить более менее реально, исходя из наличия именно нашего арсенала российской исторической действительности: рынок – это самоуправление. Не форма самоуправления, формы которого наши ученые анализируют многие годы и чаще всего сводят к своим определенным стандартам, а – реальное самоуправление. То, к чему, по представлениям западных философов и социологов, и стремится человечество, как к своей высшей форме общественной организации. Ясно, конечно, что это будущее пока еще не наступило. Поэтому именно рынок пока и выполняет роль фундамента появления и существования гражданского общества – того противовеса государству, которое является главным способом обеспечения необходимого уровня и качества поступательного развития человеческого общества.

В нашей же сегодняшней ситуации все отдельные проявления центральной коллизии 2010 года: государство и гражданин, начиная с акций протеста в Калининграде и Владивостоке, в том числе и «дело Бычкова», события в Кущевской, Гусь-Хрустальном, на Манежной площади и др. – это конкретные акты самодеятельности масс, которые и есть самоуправление, какой бы характер они не носили. И не надо ругать в этих случаях государство. Оно такое, какое есть и какое необходимо для реализации интересов тех, кто его составляет. И, если оно не изменится, то центральная коллизия: государство и гражданин никогда не исчезнет.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Эксперт. – 2010. – № 50.
2. Хиллман А. Государство и экономическая политика: возможности и ограничения управления. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2009.
3. Конституция Российской Федерации. – М.: «АКАЛИС», 1997.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ МЕДИЦИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ АКАДЕМИКА И. П. ПАВЛОВА
КАФЕДРА ЭПИДЕМИОЛОГИИ

медицина

УДК 159.9+614.4+616.89
ББК 51.90+56.14+88.48

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДУХОВНОЙ ЭПИДЕМИОЛОГИИ[1]: Ч. 1. ДУХОВНЫЕ АСПЕКТЫ ЗАРАЗНОСТИ В ПАТОЛОГИИ ЧЕЛОВЕКА И ОБЩЕСТВА

(Взгляд на проблему с позиций теоретической эпидемиологии и Христианской антропологии и психологии)

Кандидат медицинских наук В. И. Власов

В статье рассмотрены базовые теоретические положения классической эпидемиологии – фундаментальной медицинской науки, относящейся к области профилактической медицины, включающей два раздела с единой методологией исследования: эпидемиологию инфекционных и эпидемиологию неинфекционных болезней. Предметную область эпидемиологии всегда составляли такие явления как заболеваемость, ее исходы (инвалидизированность, смертность и т. д.), другие явления, определяющие и характеризующие здоровье населения и состоящие в причинно-следственных отношениях с заболеваемостью. Основным предметом эпидемиологии является заболеваемость населения и процесс ее возникновения, распространения, течения и угасания в пространстве, времени, населении, именуемый эпидемическим процессом. Эпидемиология располагает универсальным научным методом, позволяющим изучать любую массовую патологию человека и общества (инфекционную и неинфекционную) на популяционном уровне организации жизни и различные виды здоровья населения. Эпидемиология изучает заболеваемость населения путем анализа ее распределения в пространстве, времени, различных группах населения с целью выявления причин, условий и механизмов ее развития и использует полученные знания для снижения уровня заболеваемости и улучшения популяционного здоровья населения.

Специфическим объектом изучения эпидемиологии на протяжении столетий были массовые заболевания населения, включая эпидемии и пандемии. По своей природе это были инфекционные болезни в узком (медицинском, ветеринарном) смысле слова, как поражавшие телесный состав внешнего человека как организма, и считавшиеся единственным видом инфекционной патологии человека и общества. Введение в научный оборот эпидемиологии понятия информации как «инфекции» в широком смысле слова, позволило выделить еще один вид массовой патологии человека и общества, затрагивающей невещественный состав внутреннего человека как личности (душу и дух), – духовную заболеваемость, которая является объектом изучения эпидемиологии информации или духовной эпидемиологии.

Ключевые слова
Классическая эпидемиология, духовная эпидемиология, заболеваемость соматическая, заболеваемость духовная, живое вещество, инфекция, энергия, информация, дух, душа, тело, саногенность, патогенность, биология, медицина, педагогика, криминология

1. Основы эпидемиологии организованного живого вещества (методологические аспекты)

Классическая эпидемиология как наука зародилась на заре истории человечества в ответ на острейшую общественную потребность борьбы с массовыми, в том числе **биологически заразными**[2] болезнями **телесного состава** человека, носившими характер эпидемий и пандемий. Благодаря специфике оригинального метода исследования **телесной заболеваемости** и закономерностей ее возникновения, распространения, течения и угасания в пространстве, времени, населении эпидемиологи еще в добактериологическую эру смогли предложить эффективную систему профилактических и противоэпидемических мероприятий. После открытия возбудителей биологически заразных болезней телесного состава человека получили развитие многие науки об **инфекции** в узком (медицинском, ветеринарном, фитопатологическом) смысле слова[3] – микробиология, вирусология, паразитология, клиника инфекционных болезней. Однако только эпидемиология исследует те условия, при которых возможно само существование и распространение такого рода инфекционных болезней и вооружает надежными методами защиты от них населения. Поэтому **эпидемиология**[4] **– это наука о закономерностях, лежащих в основе возникновения и распространения инфекционных болезней в человеческом коллективе, и мерах профилактики и борьбы с ними.** При этом сами вышеупомянутые **закономерности**, лежащие в основе возникновения и распространения биологически заразных болезней телесного состава человека (животных, растений, микроорганизмов), представляют собой не что иное, как универсальные **схемы движения живого биологически заразного вещества** от **источников** (больных, заразоносителей) к здоровым восприимчивым **реципиентам** в пространстве, времени, организмах, включая человека и общество.

Классическая эпидемиология в своей естественнонаучной основе – часть теоретической биологии. Определяя ее предмет, Э. С. Бауэр писал: «Биология есть наука о жизни или, правильнее, о живых существах. Она является наукой о законах движения (в самом широком смысле слова) **организованной живой материи**. Ввиду необъятного многообразия форм и функций живой организованной материи, которую мы находим у живых существ, становится понятным, что, прежде всего, было необходимо описать и привести в порядок это **многообразие форм и функций**, а также установить некоторые **закономерности его**»[5]. Такова методологическая основа общей теории живой материи. Она имеет значение для всех наук, изучающих **телесный состав внешнего человека** (животных, растений, микроорганизмов) как **организма**.

Исходя из обобщенной сущности предмета **теоретической биологии**, вытекает обобщенное определение сущности **теоретической эпидемиологии**. ***Теоретическая эпидемиология*** *– наука о законах совместного движения (в самом широком смысле слова) биологически заразной организованной* ***живой материи, живого вещества, энергии, информации*** *в пространстве, времени,* ***населении (социальный организм)****, осуществляемого по единым организационным схемам их размножения (воспроизводства, репродукции) с целью сохранения в природе видов живого во всем многообразии его форм и функций.*

Универсальным способом ***движения живой материи, живого вещества, энергии, информации*** *в пространстве, времени,* ***населении (социальный организм),*** в рамках которого осуществляется размножение и сохранение в природе видов живого во всем многообразии его форм и функций является **эпидемический процесс.**

Таким образом, параллельно с **живым**

веществом в рамках упомянутых нами универсальных схем движения **такого рода вещества** в пространстве, времени, организмах, включая человека и общество, циркулируют присущие этому живому веществу **энергия и информация**. Поэтому в **«триаде» – вещество, энергия, информация,** – можно видеть **методологическую триаду** и обоснование не только **теоретической физиологии**, но и **всей биологии** вообще[6]. Эта же триада является методологической основой **теоретической эпидемиологии** как науки о законах движения (в самом широком смысле слова) **живой материи и живого вещества, биологически заразных** для **телесного состава** человека, присущих им **энергии** и **информации** в пространстве, времени, объектах, организмах, включая человека и общество.

Второй методологической триадой, лежащей в основе эпидемического процесса биологически заразных болезней телесного состава человека как организма, является триада К. О. Сталлибрасса[7], которую он обозначил как «три основных фактора в распространении болезней». «При инфекции, – писал он, – имеют значение три основных фактора: 1) резервуар специфического патогенного возбудителя, который можно обозначить как **«семя»**, или **паразитический фактор**; 2) передающий фактор или **«сеятель»**, и 3) фактор чувствительного индивидуума, или хозяина, который может быть обозначен как «**почва»**. Более точно они могут быть обозначены следующим образом:

1) «семя» – соответственный резервуар специфических патогенных микроорганизмов достаточной заразительности и вирулентности;

2) «сеятель» – соответственные средства распространения этих микроорганизмов в достаточном количестве;

3) «почва» – чувствительные ткани чувствительного индивидуума.

Когда все эти **три первичных фактора** имеются налицо и действуют вместе, возникает **инфекционное заболевание.** Каждый раз, когда цепь этих факторов замыкается, возникают новые заболевания, и в результате следует **вспышка эпидемического** или **пандемического** характера. Соединенный эффект действия этих факторов, вызывающих инфекционные заболевания в данное время и в данном месте, может быть обозначен как **возможность** распространения этой болезни для данного (*населения – В. В.*), **места** и **времени**. С распространением болезни увеличивается и количество резервуаров ее возбудителя, и потому при прочих равных условиях число случаев заболевания растет в геометрической прогрессии»[8].

Упомянутая триада **первичных эпидемиологических факторов** имеет Евангельское происхождение. Очевидно, К. О. Сталлибрасс был знаком с притчей Христа Спасителя о **семени, сеятеле** и **почве**, в которой **семя** есть **слово**, исходящее из **ума** и **сердца Учителя**, а **почвой** являются **умы** и **сердца** людей, внимающих **семени-слову**. В Святом Евангелии данная триада является методологической основой **педагогической** формы **эпидемического процесса** учебной и воспитательной **информации** духовного и нравственного характера, как процесса возникновения и распространения **знаний, сведений, умений, моделей поведения как инфекции в широком смысле слова**[9].

Информация-инфекция может быть **саногенной** или **патогенной** для **духовного состава человека** как **личности** (духовная инфекция). В случае возникновения и распространения в пространстве, времени, населении (социальный организм) саногенной информации-инфекции имеет место **духовно позитивная** педагогическая форма **эпидемического процесса информации**. В случае возникновения и распространения в пространстве, времени, населении (социальный организм) **патогенной информации-инфекции** имеет место **духовно негативная** педагогическая форма **эпидемического про-**

цесса информации, именуемая **криминогенным процессом** как **эпидемическим процессом преступности**[10].

Такова методологическая основа **общей теории информации** как инфекции в самом широком смысле слова. Она имеет значение для всех наук, изучающих **духовный состав внутреннего человека** как **личности.**

Есть также **вторичные факторы** возникновения и распространения заразных болезней в пространстве, времени, организмах, включая человека и общество. Их формирует **образ жизни** и **модели поведения** человека и общества. О них К. О. Сталлибрасс писал так: «В самом деле, лишь немногое из проявлений **человеческой деятельности** или из **свойства окружающего** (*мира, – В. В.*) не влияют прямо или косвенно на распространенность инфекционных болезней и смертность от них»[11]. А поскольку **образ жизни** и **модели поведения** человека и общества определяют воспитание, образование и формируемое ими мировоззрение, то становится ясным, что нозологический профиль личной и общественной патологии в условиях конкретного места и времени определяется духовно-нравственным состоянием населения этого места и времени, обусловленным доминирующей информацией.

Обмен **вещества, энергии, информации** был запущен и складывался при самом возникновении жизни на Земле. При этом **нетварные** виды **информации** и **энергии**, «…в которых Бог действует вовне, Себя проявляя, сообщая, отдавая...»[12] изначала стояли на первом месте, поскольку *«Вначале было Слово, и Слово было у Бога, и Слово было Бог. Оно было вначале у Бога. Все чрез Него начало быть, и без Него ничто не начало быть, что начало быть. В Нем была жизнь, и жизнь была свет человеков. И свет во тьме светит, и тьма не объяла его»*[13]. В основе **слова** лежит **мысль**, содержащая некую **идею**, которая сама по себе носит невещественный, **духовный** характер. Согласно идее о мире и человеке в основе указанного обмена лежит не только единый для всех организмов нашей планеты биохимический план, исходящий от замысла единого Творца мира и человека, но и **единые схемы процессов** движения **вещества, энергии, информации** в **пространстве, времени**, объектах, **организмах,** включая человека и общество. Последнее обстоятельство касается вопросов **организации систем** и **процессов** любого типа и имеет важное общенаучное и методологическое значение для всех наук о мире и человеке, включая эпидемиологию.

2. Организационные (тектологические) основы эпидемиологии информации

Первыми работами, посвященными вопросам **организации**, были книги выдающегося русского минералога Е. С. Федорова[14]. К первому фундаментальному труду «Начала учения о фигурах» (1885) он приступил в возрасте 16 лет. Этот труд содержит идеи большинства его последующих открытий в геометрии и кристаллографии. Здесь приводятся так называемые параллелоэдры – выпуклые многогранники, которые Е. С. Федоров положил в основу своей теории строения кристаллов. В 1885-90 гг. он выполнил серию работ по структуре и симметрии кристаллов, завершившуюся классическим трудом «Симметрия правильных систем фигур» (1890). В нем впервые показано, что, несмотря на огромное разнообразие веществ, способных к кристаллизации, существует всего лишь 230 различных типов кристаллической решетки. Речь здесь идет о самой способности веществ к определенным видам организации и способам их движения в пространстве, времени, объектах, организмах, включая человека и общество.

Таким образом, количество архитектурных форм, в которых может существовать материя, гораздо беднее ее фактического физического, химического разнообразия.

Эта закономерность касается и других форм организации материи, включая информационные **per se** (в т. ч. духовные) аспекты, присущие **живому веществу,** включая его высшие, разумные формы, в том числе человека и общество.

Следующий важный шаг в развитии **теории организации** сделал русский врач и философ А. А. Богданов[15]. Исходным пунктом его тектологии также является признание необходимости подхода к изучению любого **явления** и **процесса** с точки зрения его **организации**. Принять организационную точку зрения – значит изучать любую систему с точки зрения как отношений всех ее частей, так и отношений ее как целого со средой, т. е. со всеми внешними системами. Законы организации систем едины для **любых объектов** и **процессов**, в рамках которых они существуют. Самые разнородные явления объединяются общими структурными связями и закономерностями. А. А. Богданов писал: «*…структурные отношения могут быть обобщены до такой же степени формальной чистоты схем, как в математике отношения величин*, и на такой основе организационные задачи решаются способами, аналогичными математическим. Более того, отношения количественные я рассматриваю как особый тип структурных, и самую математику – как раньше развившуюся, в силу особых причин, ветвь всеобщей организационной науки: этим объясняется гигантская практическая сила математики как орудия организации жизни»[16].

Сказанное касается и такого явления, как **эпидемический процесс живого биологически заразного вещества** и сопутствующей ему **энергии** и **информации.** Эпидемический процесс – есть процесс размножения (воспроизводства, репродукции, тиражирования) **патогенных форм** живого биологически заразного вещества [со знаком «–»], в рамках которого происходит сохранение их как **видов** в природе, а вызываемых ими инфекционных болезней телесного состава человека как **нозологических форм.**

Таким образом, А. А. Богданов, как и Е. С. Федоров, утверждает со своей стороны, что количество **организационных** (архитектурных, конструктивных) **форм** существования материи значительно беднее разнообразия исходного материала, из которого они строятся. Следовательно, одни и те же формы организации и функционирования (**анатомия и физиология**) могут встречаться у **объектов, явлений** и **процессов** самой разнообразной природы. Это обстоятельство послужило А. А. Богданову в деле создания теории **всеобщей организационной науки** «Тектологии». Но если Е. С. Федоров говорил о неживой материи, то А. А. Богданов как врач и философ изучал, прежде всего, различные формы организации **живой материи** и **общества**. Поэтому его «Тектология» раскрывает вопросы, связанные с необходимостью организационной точки зрения на мир, общество и их проявления. Он обосновывает единство организационных методов, дает основные понятия организованности и дезорганизованности, анализирует основные организационные механизмы (формирования, регулирования), устойчивость и организованность форм существования материи, вскрывает законы, по которым происходит отбор возможных форм, в рамках которых материя движется и проявляется. С учетом общенаучного методологического значения теорий организации Е. С. Федорова и А. А. Богданова следует признать их прямое отношение к науке об **эпидемическом процессе** и **заболеваемости человечества** по ряду следующих причин.

Во-первых, эпидемиология – **фундаментальная** медицинская наука, относящаяся к области профилактической медицины[17]. Она обладает системой **категорий** и **законов**, имеющих значение для понимания механизмов возникновения и распространения любых заразных болезней телесного состава **внешнего челове-**

ка как **организма** в пространстве, времени и обществе, как **социальном организме,** и отражающих формы и функции **биологической заразности живой материи.**

Во-вторых, категории и законы эпидемиологии имеют общетеоретическое и методологическое значение для гуманитарных наук о **внутреннем человеке** как **личности** и ее состояниях, отражающих формы и функции **информационной заразности ее духовного окружения** согласно такому установлению формальной логики как **метод аналогии**. Этот метод допускает «применение ранее установленных эпидемиологических принципов и положений к сходным по природе и проявлениям ситуациям»[18] в других областях знания. К числу наук о **внутреннем человеке** как **личности** в светском понимании этих слов относятся педагогика, криминология, социология, психология, психиатрия. Методологическое значение категорий и законов классической эпидемиологии для наук о **человеке** как **личности** состоит в том, что эти категории и законы, как и «**структурные отношения могут быть обобщены до такой же степени формальной чистоты схем, как в математике отношения величин**»[19]. Очищенные от предметного медико-биологического содержания они образуют **методологический каркас** и **формы организации**, в рамках которых функционируют не только биологически заразные явления и процессы, поражающие телесный состав **внешнего человека** и **общества** как **организмов** (например, инфекционный и эпидемический процессы), но и **информационно заразные** явления, состояния и процессы (например, педагогический и криминогенный). Точкой их приложения является **духовный состав внутреннего человека** как **личности** и **духовное состояние** общества как **социального организма.**

Примером движения духовно заразной **информации-инфекции** от ее источника к реципиенту, подобного движению биологически заразного **вещества** микроба возбудителя новой заразной болезни от его источника (больного, заразоносителя) здоровому организму, является **педагогический процесс**[20]. По своей сути – это процесс возникновения, распространения, течения и угасания **знаний, сведений, навыков, умений, примеров и моделей поведения** (общественно полезных или вредных). Они содержатся в учебной, воспитательной, образовательной **информации**, которая исходит от учителя (воспитателя, педагога) и движется в пространстве, времени, организмах (персональных и социальных), вызывая в них сообразные себе информационно обусловленные состояния души и духа. Организация движения учебно-воспитательной и образовательной информации в пространстве, времени, организмах (персональных и социальных) представляет собой **педагогическую форму** движения информации. При этом педагогическая форма движения **информации-инфекции** начинается с ее рождения в форме **мысли** в **уме** (знания) и **сердце** (чувства) источника такой информации – **внутреннего человека** как **личности** учителя (воспитателя, педагога). Созревшая информация-инфекция выводится вовне (оглашается) в виде **мыслей, слов** и **дел** учителя (воспитателя, педагога) с дальнейшей передачей ее содержания (**смысла и духа**) **умам** и **сердцам** восприимчивых к ней реципиентов (воспитанников, учеников), что осуществляется **по схеме организации** эпидемического процесса **живого вещества возбудителей** биологически заразных болезней телесного состава **внешнего человека** как **организма**. В таком виде от века организована и действует (движется) в пространстве, времени, организмах, включая человека и общество, **педагогическая форма эпидемического процесса информации** как **духовной инфекции**[21].

Связующим звеном между учителем (воспитателем, педагогом) и учащимися в **педагогической форме эпидемическо-**

го процесса информации, как и между источником биологической инфекции (больной, заразоноситель) и восприимчивыми к ней здоровыми организмами в эпидемическом процессе, является соответствующий **механизм передачи** информации-инфекции. В классической эпидемиологии **механизм передачи – это совокупность исторически сложившихся способов перемещения возбудителя биологически заразной (инфекционной, паразитарной) болезни телесного состава человека как организма от источника (соматически больного, заразоносителя) в телесный состав соматически здорового человека как организма.** Механизм передачи включает последовательную смену трех фаз или стадий: 1) выведение возбудителя из телесного состава источника возбудителя инфекции в окружающую среду; 2) временное пребывание возбудителя в абиотических или биотических объектах физической окружающей среды; 3) внедрение возбудителя в телесный состав восприимчивого человека как организма.

Роль механизма передачи информации-инфекции в **эпидемиологии информации** (включая ее педагогический вариант) играют все способы ее движения в пространстве, времени, организмах (персональных и социальных), которые обеспечивают воздействие информации-инфекции на пять внешних органов чувств и интероцепцию человека как **организма** и **личности**. Внешние органы чувств являются **окнами души** и специализированными **рецепторами** и анатомическими **путями проведения** зрительной, слуховой, вкусовой, обонятельной, тактильной информации. Через них информация-инфекция попадает в **ум** и **сердце** (**сознание**) воспринимающего ее человека и общества, где на духовном уровне личностного и общественного бытия формируется **самосознание, мировоззрение, мироощущение, модели поведения, образ жизни и совесть**[22] **человека и общества**. Изнутри телесного состава самого человека как **организма** и **личности** информация-инфекция поступает в сознание человека путем восприятия (интероцепции) им собственных **субъективных ощущений**[23,24].

Субъективные **тактильные**, **температурные**, **болевые** ощущения у человека возникают при изменении величин 3-х **биоконстант** 3-х внутренних **энергетических** тел человека с массой покоя m=0, встроенных в его внешнее **вещественное** тело с массой покоя m>0. Человек – это единство 3-х **энергетических** тел, встроенных в его **органическое** тело[25]. По нашему мнению, энергетические тела человека – это вместилище и проявление его души и духа, т. е. ***внутренний человек***. Они – объективное доказательство справедливости нашего подхода к эпидемиологическому изучению не только соматически заразных состояний внешнего человека, но и информационно, и энергетически обусловленных состояний зараженности человека внутреннего. Не только эпидемиология, но и вся медицина (ветеринария, фитопатология, микробиология) должны учитывать этот факт при оценке этиологии, патогенеза, клиники, лечения и профилактики всех видов здоровья и патологии.

Таким образом, в рамках единого механизма передачи информации-инфекции существуют специализированные **способы** ее перемещения в пространстве, времени, организмах (персональных и социальных). К ним относятся **офтальмо-кардиальный, аудио-кардиальный, дигесто-кардиальный, ольфакторно-кардиальный, тактильно-кардиальный, интероцептивно-кардиальный** способы движения саногенной [со знаком «+»] или патогенной [со знаком «–»] информации, которые образуют **пути передачи** информации-инфекции. Совокупность всех путей передачи информации-инфекции от одного **человека как личности** другому **человеку как личности** или целому об-

обществу как **социальному организму** образует **кардио-кардиальный** механизм ее передачи. Его можно назвать просто – «**от сердца к сердцу**», когда «**сердце сердцу весть подает**»[26]. При этом сердце работает в тесной связи с умом человека, как словесной силой души.

3. Христианская антропология и психология – основа эпидемиологии информации

Высшим подтверждением роли информации как инфекции в духовном здоровье внутреннего человека как личности является свидетельство Самого Спасителя о значении **ума, сердца** и **информации** в данном вопросе: *Для чего вы мыслите худое в сердцах ваших?*[27] *Как вы можете говорить доброе, будучи злы? Ибо от избытка сердца говорят уста. Добрый человек из доброго сокровища выносит доброе, а злой человек из злого сокровища выносит злое*[28]. *А исходящее из уст – из сердца исходит, сие оскверняет человека, ибо из сердца исходят злые помыслы, убийства, прелюбодеяния, любодеяния, кражи, лжесвидетельства, хуления – это оскверняет человека*[29]. Перечень живущих в сердце и исходящих из него пороков (страстей) составляет то, что в криминологии называется **«устойчивым ядром преступности»**[30].

В другом месте Евангелия также говорится об этом: *И, призвав весь народ, [Господь] говорил им: слушайте Меня все и разумейте: ничто, входящее в человека извне, не может осквернить его; но что исходит из него, то оскверняет человека... Неужели не разумеете, что ничто, извне входящее в человека, не может осквернить его? Потому что не в сердце его входит... Исходящее из человека оскверняет человека. Ибо извнутрь, из сердца человеческого, исходят злые помыслы, прелюбодеяния, любодеяния, убийства, кражи, лихоимство, злоба, коварство, непотребство, завистливое око, богохульство, гордость, безумство, – всё это зло извнутрь исходит и оскверняет человека*[31].

Замечательно толкует эти слова Спасителя священномученик Епископ Григорий (Лебедев)[32]. Приведем его слова полностью: «Сердце – центр физической жизни человека, и по связи душевной деятельности с физической оно же, как объединение душевных способностей, есть центр и душевной деятельности. И как сердце разносит кровь по организму и дает ему здоровье, или дурные токи, так и в душевной жизни от сердца идут проводники сил добра или зла. А само **сердце**, таким образом, является **резервуаром добра** или **зла**, и из него или же как из чистого резервуара течет добро, или же как из **зараженного – зло**. И так в сложившейся душевной жизни добро и зло идут от сердца, как **объединения душевных способностей.** Там, в тайниках сердца человека, складывается порок человека или добро человека. Внешние влияния здесь играют второстепенную роль. Если они содержат в себе элементы добра или зла, то они будут лишь **возбудителями** добрых или злых **стремлений**, какие все же пойдут от человеческого сердца. А чаще внешнее впечатление само по себе не есть добро или зло, оно нейтрально. Его окрашивает **встречная волна восприятия**, которая идет от сердца. Если во встречной волне будет элемент зла, то и внешнее впечатление получит преобладающую окраску зла. Не будет элемента зла, впечатление воспринимается как нейтральное.

Вот пример. Всякому мужчине естественно встретить женщину и естественно смотреть на нее. А при взгляде на женщину образуется внешнее впечатление, которое и посылается **уму** и **сердцу**. Такое впечатление может быть совсем нейтральным, и в нем не будет греха. А грех будет тогда, когда порочное сердце мужчины воспримет впечатление с порочной окраской и такую окраску сообщит воспринятому. Так сказал и Господь, что согрешает не всякий посмотревший на женщину, а лишь тот,

кто посмотрит «*с вожделением*»[33].

Итак, человеческое сердце есть сокровищница добра и зла. И *«добрый человек из доброго сокровища сердца своего выносит доброе, а злой человек из злого сокровища сердца своего выносит злое...»*[34].

Сердце делается таким в процессе формирования личности человека, а когда душевная жизнь человека сложилась, тогда **сердце**, как **центр сознательной душевной жизни**, само делается **регулятором добра и зла**, и по отношению к нему внешнее добро или зло не имеет самостоятельной ведущей роли.

И тогда, …, никакое внешнее зло не может войти в человека и осквернить человека, если оно не будет попущено накопившейся внутренней скверной, и, следовательно, тогда сквернит человека его **собственная сквернота**, которая **загнездилась внутри его.**

Здесь указана основа душевной жизни человека. Здесь большая истина. Вот почему и сказал Господь: «*Слушайте Меня все и разумейте*» (ст. 14).

Отметь же истину о душе в твоей памяти. Отметь, что твое **сердце** есть **ключ добра** и **зла** в тебе и что, следовательно, ты полный ответчик за все твое внутреннее нечистое. А если ты полный ответчик за свое сердце, то надо тебе быть полным хозяином его, т. е. надо, чтобы сердце в твоих интересах было проводником только одного добра, но не зла и греха; надо, чтобы и внешние влияния, когда в них есть элемент греха, сердце пропускало через себя, как желудок пищу, не оскверняясь ими, а чтобы добро текло из сердца постоянной широкой и свободной струей.

Ты думаешь и ты говоришь о сторонних дурных влияниях на тебя и ими оправдываешь свою худость. Не много ли лицемерия в этих самооправданиях?

Когда человек не стоит на страже своей внутренней чистоты и в нем развязывается стихия низшего порядка, тогда человек охотно принимает все противное Божественному закону[35] и легко идет на сделки и компромиссы, а в успокоение хоть изредка будоражащей совести ссылается на неотвратимость внешнего дурного влияния, вынуждающего на зло и грех. Здесь лукавство! Правда такова, что стороннее влияние пусть останется сторонним и пусть даже в нем будет элемент греха... А что это стороннее влияние ты не пропустил через себя без вреда для себя, что ты приложил его зло к своему злу и маскируешь свою нечисть внешним злом, это уже твоя вина, за которую ты и несешь ответ.

Ничто входящее в человека само по себе не осквернит человека, а осквернит его **собственная скверна**, исходящая от испорченного сердца. «*От сердца бо исходят помышления злая*»... Господь дает **перечень злых мыслей, идущих от сердца**, и ставит их в порядке **нарастания зла**, в смысле **охвата им (злом) души** и **углубления в душу** до **полного истребления** там всего здорового и нормального.

Сначала Господь указывает **зло**, имеющее основанием **греховное тело** и направленное на **тело** и **имущество человека**: *прелюбодеяние, любодеяние, убийство, кражи, лихоимство* (ст. 21). Потом называет **зло**, покоящееся на **душевных движениях**: *злоба, коварство, непотребство, завистливое око* (ст. 22). И заканчивает обозначением **зла, пронизавшего душу** до ее основ и **перевернувшего** ее нормальную природу: *богохульство, гордость, безумство* (ст. 22).

Богохульство, или **вероотступничество**, есть **первый этап истребления души**, когда у нее порываются корни питания, связь с Богом как источником жизни. Тогда человек пытается подменить Божескую основу жизни **самостью**. Человек себя самого, свой ум, волю делает регулятором жизни и свой эгоизм ставит в центре жизни. **Это – второй этап истребления.**

Но так как извращенная человеческая самость – иллюзорная опора жизни, то, конечно, банкротство жизни на этом этапе неминуемо, и человек скатывается к

третьему и последнему этапу – безумству.

«Безумством» кончает человек зла. Это – полюс истребления души, когда в ней не остается ничего здорового, когда «*омрачается несмысленное сердце»* человека[36] и на всю его деятельность, на всю жизнь ложится печать физического и морального помрачения, когда человек предается *«в неискусен ум творити непотребная»*[37] .

4. Теоретические основы духовной эпидемиологии и их клиническое значение для педагогики и криминологии

Итак, информация-инфекция может быть **саногенной** или **патогенной** для **духовного состава внутреннего человека**, т. е. **духовная инфекция** со знаком «+» или «–». В случае возникновения и распространения в пространстве, времени, населении как организмах (персональных и социальных) саногенной информации-инфекции со знаком «+» имеет место **духовно позитивная педагогическая форма эпидемического процесса информации-инфекции.** А в случае возникновения и распространения в пространстве, времени, организмах (персональных и социальных) **патогенной информации-инфекции** со знаком «–» имеет место **духовно негативная педагогическая форма эпидемического процесса информации-инфекции, именуемая криминогенным процессом или эпидемическим процессом преступности.**

В таком понимании классическая соматическая эпидемиология – не только **экология возбудителей** биологически заразных болезней телесного состава человека (животных, растений, микроорганизмов), но и методологическая наука о законах движения (в самом широком смысле слова) организованной **живой материи**, присущей ей **энергии** и **информации** в пространстве, времени, организмах, включая человека и общество. А в таком виде это уже – **общетеоретическая**, в том числе и **духовная эпидемиология информации** согласно первичности духовного бытия и вторичности – материального. Ибо «*Вначале было Слово…*».

В то же время классическая эпидемиология – это комплексная медико-биологическая наука, широко использующая для своих целей достижения смежных биологических, медицинских, ветеринарных, социальных и др., а также богословских наук[38]. Не случайно на заре ее зарождения один из ее отцов К. О. Сталлибрасс изрек крылатую фразу: **«Клиническая медицина, патология, бактериология и иммунология – все несут помол на мельницу эпидемиологии»**[39]. При этом в то время имелись в виду эпидемические болезни, поражающие **телесный** состав совокупной природы **человека** как **организма**. Пришло время нести помол на мельницу эпидемиологии педагогике и криминологии – как наукам, призванным **диагностировать**, учить, воспитывать, образовывать, формировать и исправлять внешние проявления **инфицированного ложью** духовного мира **внутреннего человека** как **личности**. А для этого педагоги и криминологи должны стать **духовными клиницистами** и **эпидемиологами**. Речь идет о следующем.

В настоящее время эта древняя наука переживает свое новое рождение, в ходе которого в орбиту объектов изучения эпидемиологии включаются все новые виды телесной заболеваемости внешнего человека как организма (сосудистые, онкологические, эндокринные и т. п.). Но человек в целом существо трихотомическое, имеющее, кроме тела, душу и дух[40], которые также имеют свои виды здоровья и болезни (душевные и духовные). В преамбуле Устава Всемирной Организации Здравоохранения (ВОЗ) также указывается на несколько видов здоровья человека по составу его совокупной природы: «**Здоровье** является состоянием полного **физического, духов-**

ного и **социального** благополучия человека,…, а не только отсутствие болезней и физических дефектов» (цит. по Ю. Ю. Бяловскому)[41]. Трехсоставная природа человека определяет наличие у него **телесной, душевной** и **духовной жизни**[42]. **Телесная жизнь** удовлетворяет лишь потребности тела и по сути своей мало отличается от жизни бессловесных животных. Ее содержание – сон, еда, инстинктивные стремления и физиологические потребности. Вот круг ее интересов. **Душевная жизнь** более тонкого плана. Душа услаждается красотой видимого телесно мироздания, внутренними эмоциональными переживаниями, волнуется возвышенными чувствами, навеянными произведениями искусства, музыки, живописи, чтением литературы и т.п. **Духовная жизнь** несет на себе печать Высшего Начала и всегда (в истинном своем проявлении) ведет к Тому Бессмертному Источнику, Который дал жизнь и человеку, и всему, что его окружает, – резюмирует В. К. Невярович[43].

Поэтому православного эпидемиолога интересует душевная и духовная патология человека как личности и общества как социального организма в плане ответа на следующие вопросы: 1) не является ли эта патология специфически (информационно) заразной и поэтому способной к эпидемическому распространению в рамках схемы течения классического эпидемического процесса? 2) Какие виды патологии следует причислять к духовной? 3) Существует ли духовная инфекция? 4) Кто является ее источником? 5) Каков механизм, пути и факторы ее передачи от человека к человеку? 6) Каковы личные и общественные последствия заражения соответствующей духовной инфекцией? 7) Каковы критерии патогенности различных видов духовной информации-инфекции и т. д. Поскольку состояние внутреннего человека как личности (душа) определяет состояние его духа («острие души», ее вершина[44]), то в дальнейшем мы будем употреблять понятие «духовного» как синоним состояния всего внутреннего человека.

Духовная заболеваемость человека может быть представлена в виде двух основных групп, каждая из которых формирует множество отдельных нозологических форм, имеющих свои клинические проявления, хорошо известные педагогам и криминологам на обыденном эмпирическом уровне:

1) **докриминальная** форма – это различные виды незначительных извращений внешнего поведения человека, обусловленные негрубыми нарушениями (преступлениями) духовного Закона, данного Богом человеку. Они зависят от дурного воспитания и направления воли, формируемого действием живущих в уме и сердце человека пороков и страстей как начатков «**устойчивого ядра преступности**» и **еще не имеют** уголовной клинической окраски и общественно опасного характера. Поскольку «воспитание распространяется на **тело, душу** и **дух»**, то его совокупный плод воплощает тот **«идеал воспитания»**, который выдвигает «наиболее «влиятельная социальная группа» в данном пространстве, времени, обществе[45].

2) **криминальная** форма – это различные виды грубейших нарушений духовного Закона, данного Богом человеку и обществу, а также уголовного закона, составленного человеком для человека. Эти нарушения окончательно формируют и укрепляют в сердце «**устойчивое ядро преступности:** *убийства, кражи, насилия, преступления протии нравственности, против государства, против правосудия и ряд других*»[46] и сами вытекают из него. Они также зависят от дурного воспитания и направления воли, формируемого действием живущих в сердце человека пороков и страстей как начатков «**устойчивого ядра преступности**». Но теперь эти нарушения **уже имеют** выраженную уголовную клиническую окраску и общественно опасный (криминальный) характер своей клиники.

Первая группа духовной патологии

человека и общества по существу является объектом педагогики как науки о воспитании и образовании. **Вторая группа** духовной патологии человека и общества по существу является объектом криминологии как науки о перевоспитании и наказании уголовных элементов. Но как **духовная заболеваемость** человека и общества обе формы названной патологии – есть предмет и объект **эпидемиологии**, как науки о законах возникновения, распространения, течения и угасания любых массовых патологических состояний в обществе, независимо от их происхождения. В данном случае – **эпидемиологии информации** или **духовной эпидемиологии**.

Таким образом, преступность в широком смысле слова включает в себя докриминальную и криминальную клинические нозологические формы. Преступность в таком понимании – одна из форм патологии духовного состава внутреннего человека как личности и общества как социального организма, имеющая характер **духовной заболеваемости**, возникающей и распространяющейся в обществе по законам эпидемиологии информации или духовной эпидемиологии. Это дает основание применению эпидемиологического метода к изучению проблем возникновения и распространения духовно заразной патологии внутреннего человека как личности и общества как социального организма, в частности, ее докриминальной (педагогически значимой) и криминальной (уголовно значимой) форм. К этому выводу нас подводят также аргументы, положения и соображения нижеследующего порядка.

5. Правовые основы преподавания эпидемиологии в условиях современной России

За последние годы сформулированы общие принципы и методические основы популяционного изучения всех болезней человека (инфекционных и неинфекционных), для обозначения которого используется термин «эпидемиология»[47]. Поэтому сейчас правомерно выделять два раздела эпидемиологии: 1) эпидемиологию, как общемедицинскую науку и 2) эпидемиологию как науку об эпидемическом процессе. В том и другом случае эпидемиология, как и любая другая наука, рассматривается как процесс получения новых знаний и как система наличных знаний.

Эпидемиология как **общемедицинская наука** изучает причины, условия и механизмы формирования **заболеваемости** путем анализа ее возникновения, распространения (распределения), течения и угасания по территории, среди различных групп населения и во времени.

Эпидемиология инфекционных болезней – фундаментальная наука медико-биологического цикла, представляющая собой систему знаний о закономерностях **эпидемического процесса** и методах его изучения, совокупности профилактических и противоэпидемических мероприятий и организации их проведения с целью предупреждения заболеваемости инфекционными болезнями отдельных групп населения, снижения показателей заболеваемости совокупного населения и ликвидации отдельных инфекций. На **общемедицинском** уровне знаний **эта система** пока **не сложилась**.

Важным **средством формирования** такой системы знаний о человеке и обществе на современном этапе развития наук о человеке является **включение всех видов духовной заболеваемости**, имеющей склонность к **эпидемическому распространению**, в число **объектов изучения эпидемиологии информации (духовной эпидемиологии).** Важнейшим объектом такого изучения является **преступность** (докриминальная – предмет педагогики и криминальная – объект криминологии) как нозологическая форма клинически выраженной патологии духовного состава внутреннего **человека** как **личности** и **об-**

щества как **социального организма**.

Духовная заболеваемость касается инфекционных в широком смысле слова, информационно заразных болезней и состояний человека как личности и общества как социального организма. Необходимость формирования самостоятельной системы знаний о духовно заразных болезнях человека и общества в форме духовной эпидемиологии в настоящее время осознают даже клиницисты[48]. Так, анализируя причины **сверхсмертности** в России, И. А. Гундаров пришел к выводу о **неспособности** классической науки объяснить причины этого феномена **традиционными способами.** Это подтверждает наличие не идентифицированного официальной наукой фактора «Х», который вероятно и является главной причиной демографического кризиса в нашей стране. В результате углубленного эпидемиологического анализа указанный автор пришел к выводу о необходимости считать причиной сверхсмерности **духовное неблагополучие**, действие которого опосредуется **законом духовно-демографической детерминации**, в основе которого лежит **механизм перехода духовной «энергии» в соматический риск смерти.** Констатируя **эпидемическую природу** сверхсмертности, И. А. Гундаров приходит к выводу о необходимости изучения этой проблемы в рамках «**нового** научного направления – **эпидемиологии духовности**»[49]. Источниками такого рода **духовной энергии,** являются умы и сердца людей, способных формировать мощные потоки **смертоносной лжи** и обеспечивать их совместное распространение в пространстве, времени, населении. При этом действует закон: «дух творит себе формы»[50], лежащий в основе «эпидемиологии духовности» или духовной эпидемиологии информации.

Юридическим основанием, дающим право применять общую теорию и методологию эпидемиологии к изучению всех видов массовой патологии человека, в том числе духовного происхождения, является новая «Примерная программа по дисциплине «Общая эпидемиология», утвержденная Министерством образования и науки РФ 14.07.2008 г.

В соответствии с программой основным предметом эпидемиологии является заболеваемость населения любыми болезнями независимо от их происхождения. При этом заболеваемость рассматривается как объективное проявление влияния причин, обусловливающих процесс возникновения и распространения болезней на надорганизменном (популяционном) уровне организации жизни.

Заболеваемость рассматривается как одно из объективных проявлений процесса возникновения и распространения болезней, отражающая влияние на население биологических, социальных и природно-климатических факторов (объективных причин), определяющих риск его заражения соответствующими возбудителями заразных (инфекционных) болезней и риск возникновения и распространения в обществе любых других (незаразных, неинфекционных) болезней.

Заболеваемость какой-либо болезнью в целом рассматривается как явление, включающее все существующие, т. е. выявленные и не выявленные (латентные) случаи этой болезни среди населения в данное время и на данной территории, а не как статистическая величина, отражающая только выявленных больных.

Выявленная часть заболеваемости какой-либо болезнью, выраженная в абсолютных и относительных величинах, рассматривается как отражение влияния объективных и субъективных факторов, действующих на данной территории в данное историческое время в данной группе населения. В роли субъективных факторов усматривается качество выявления, диагностики и учета больных. Соотношение регистрируемой и истинной заболеваемости традиционно рассматривается как «феномен айсберга». В ходе изу-

чения заболеваемости предлагается обязательная оценка эпидемиологической значимости субъективных факторов в плане их влиянии на заболеваемость населения.

В названной программе рассматриваются такие базовые понятия эпидемиологии как «риск заболеть», «общее (совокупное) население», «часть населения», «группы риска», «популяция», «способы группировки эпидемиологических данных».

Очевидно, что приведенные **эпидемиологические понятия** носят универсальный характер и имеют значение для любых видов патологии внутреннего человека как личности и общества как социального организма, как телесной, так и духовной. С их помощью можно исследовать особенности возникновения и распространения любых массовых патологических состояний в обществе, имеющих заразную природу не только в узком (биологическом, медицинском, ветеринарном, фитопатологическом), но и в самом широком (информационном **per se**) смысле слова. То есть процессов возникновения, распространения, течения и угасания любых видов духовной заболеваемости в пространстве, времени и человеческих сообществах. А такие **процессы** по определению также являются **эпидемиологическими.**

Целями эпидемиологии, согласно программе, являются:

– описание изучаемых явлений;

– выявление их причин, механизма возникновения и распространения;

– прогнозирование развития изучаемых явлений;

– разработка концепций снижения и профилактики заболеваемости, смертности и т. п.;

– оценка потенциальной эффективности предлагаемых средств профилактики болезней;

– оценка качества и эффективности проводимых мероприятий по снижению заболеваемости и профилактике болезней.

Таким образом, цели эпидемиологии достаточно универсальны для того, чтобы предметом и объектом этой науки могла стать любая патология человека, имеющая массовый инфекционный (заразный) характер не только в узком (биологическом), но и в самом широком (духовном, информационном) смысле слова.

6. Преступность как духовная болезнь человека и духовная заболеваемость общества

Специфическая **заразность** преступности носит выраженный **духовный** характер, ибо существует **закон**, согласно которому «**дух творит себе формы**»[51]. Важнейшим **носителем духа** человека, времени, цивилизации является **информация**. Она играет роль специфического **возбудителя**, в том числе патогенного, различных **функций**, **процессов** и **состояний** человеческого духа, определяющего его **самосознание**, **мировоззрение**, **поведение**[52,53,54]. **Криминогенная** информация служит возбудителем адекватных себе докриминальных и криминальных состояний духа, души и тела восприимчивого к ней **человека** как **личности** и **общества** как **социального организма**. Изучением закономерностей возникновения, распространения, течения и угасания таких специфических состояний в обществе должна заниматься **духовная эпидемиология**, которая, как и классическая эпидемиология, имеет свою систему категорий и законов, о которых будет сказано в отдельных сообщениях *«...если угодно будет Господу и живы будем...»*[55].

Отражением законов духовной эпидемиологии являются народные поговорки: «**яблоко от яблони недалеко падает**»; «**с кем поведешься, от того и наберешься**»; «**с волками жить, по волчьи выть**»; «**пример заразителен**» и т. п. Книга Псалмов царя Давида также говорит об этих законах в самом начале: «*Блажен муж, иже не иде на совет нечестивых и на пути грешных не ста, и на седалище гу-*

бителей не седе, но в законе Господни воля его, и в законе Его поучится день и нощь»[56]. «*С преподобным преподобен будеши, с мужем неповинным неповинен будеши, и со избранным избран будеши, и со строптивым – развратишися*»[57]. Что значит «**подобен будеши**» как не то, что **заразишься**, **напитаешься** и **пропитаешься духом** того **человека** как **личности**, с кем имеешь близкое общение, особенно на **сердечном**, доверительном уровне, включая открытие друг другу сокровенных помыслов (бытовая исповедь). Закон «**дух творит себе формы**» означает также следующую мысль, – какой дух живет в человеке и обществе, в такие внешние формы бытия и образа жизни облекается и этот человек, и это общество. Достаточно вспомнить внешний облик Плюшкина, его внешнее поведение, чтобы понять, что таким его самого, образ его жизни и модели его поведения, всю подвластную ему внешнюю обстановку среды его обитания «**сотворил**» живший в душе Плюшкине **дух сребролюбия**. Внешний облик, образ жизни, модели внешнего поведения Дон-Жуана всецело определял **дух блуда** и сладострастного влечения к женской плоти. **Дух** же **общества в целом** определяет духовно-нравственное качество питающей его информации-инфекции, у которой есть свои **источники** и **резервуары**, как совокупности этих источников, есть **механизм передачи** такой информации от ее источников восприимчивому к ней населению как социальному организму.

Источники и резервуары саногенной и патогенной (криминогенной) информации-инфекции, находящиеся на высшем уровне общественной иерархии, задают тон характеру самосознания, мышления, мировоззрения, совести общества и вытекающих из них образа жизни, моды, моделей поведения его членов через средства массовой информации. Наличие источников и резервуаров духовно грязной, пошлой (патогенной) информации-инфекции в обществе обусловливает возникновение и распространение в нем соответствующей этой информации-инфекции духовной патологии докриминального и криминального характера, которая возникает и распространяется в нем в результате активности механизма передачи информации-инфекции, действующего в составе соответствующего духовного эпидемического процесса.

Движущими силами эпидемического процесса информации (духовного эпидемического процесса) является взаимодействие сочленов его **триады** (**семя**, **сеятель**, **почва**), обозначенной в Евангелии Самим Спасителем[58], соединенных между собой в единую цепь **четвертым звеном** совокупного духовного эпидемического процесса – **механизмом передачи информации-инфекции**: 1) источника патогенной информации-инфекции (сеятель), 2) информация-инфекция (семя); 3) восприимчивых к информации-инфекции реципиентов (почва) и 4) механизма передачи информации-инфекции в пространстве, времени, организмах[59].

Это также закон духовной эпидемиологии, который имеет отношение к любой клинической форме духовной патологии, о которой упоминалось выше: 1) **докриминального** (общественно неопасные доуголовные формы поведения – педагогические эксцессы) и 2) **криминального** (общественно опасные уголовные формы поведения – преступность) характера.

Эмпирически специфическая **духовная заразность** криминала воспринимается криминологами, не знакомыми с законами духовной эпидемиологии, как «**эффект воспроизводства преступности**»[60]. Но воспроизводиться может только нечто живое, организованное, специфически плодовитое, в т. ч. физиологически и патологически плодовитое, включая **духовно заразное начало**. Последнее также как и биологическое есть «… *плодовитое, приносящее плод, в котором семя его по роду его [на земле]*[61]. Под специфической заразностью мы понимаем широкое значение сло-

ва «инфекция». Например, **мужчина** биологически физиологически «**заразен**» для **женщины** со знаком «+» как **источник семени**, дающего начало специфическому **физиологическому инфекционному процессу** – беременности. Беременность в широком смысле слова как чреватость новой жизнью – основа воспроизводства всех видов живого на земле, включая человека. Она есть результат специфического **инфицирования**, **заражения** телесного состава женского организма **мужским семенем** как организованным живым веществом – микроорганизмом-сперматозоидом – возбудителем новой жизни *во плоти*.

Но у человека, как отмечалось, кроме анатомического тела, есть душа и дух, которые также могут специфически инфицироваться, заражаться соответствующим **семенем-духом**, носителем которого является **информация-инфекция** в форме **мысли**, **слова**, **дела** как проявление образа жизни **духа**, **души** и **тела** человека. **Источником мыслей**, **слов** и **дел** человека является **ум** и **дух**, живущий в нем, выражающий себя в **уме** (мысли) и **сердце** (чувстве). Внешним носителем и выразителем мыслей, слов и дел человека является информация во всех ее видах и формах как *per se*, так и в различных формах воплощения (слова, дела).

Поэтому, например, без должного теоретического обоснования, но фактически верно криминолог Ю. И. Калинин отмечает, что эффект **воспроизводства преступности** «…присутствует в самом факте ее существования в обществе, так как уже одним этим она **заражает**, **разлагает**, **вовлекает** в преступления неустойчивых лиц. Это происходит за счет **сохранения, распространения, адаптации … криминальной психологии, … криминального заражения** части населения, использования преступниками **механизмов** прямого **инструктирования, внушения, подражания**. … преступники … стремятся к **расширению круга преступных связей, вовлечению в него новых лиц, передаче преступного опыта, чем обеспечивают сохранение и поддержание преступных традиций и обычаев,** которые в первую очередь направлены на сплочение уголовной среды…»[62]. Здесь указаны одновременно свойства преступности как особого вида **духовной болезни** человека как **личности** и **духовной заболеваемости** общества как **социального организма.** Формой существования и проявления духовной заболеваемости в пространстве, времени, организмах является **эпидемический процесс информации-инфекции,** патогенной для общества как социального организма.

Таким образом, использование криминалом «механизмов прямого инструктирования, внушения, подражания» является элементом еще одной разновидности возникновения и распространения в обществе духовно патогенной информации, ранее упомянутой нами. Это – **духовно негативная педагогическая форма эпидемического процесса информации**, именуемая **криминогенным процессом** как **эпидемическим процессом преступности.**

В целях дифференциации телесного и духовного здоровья человека как личности и общества как социального организма следует отметить, что представители и дикого, и высокопоставленного криминала[63], как правило, тщательно заботятся о своем телесном здоровье, занимаются спортом, отлично питаются. Они проживают в лучших природных условиях, лечатся в лучших клиниках, отдыхают в лучших здравницах, курортах, санаториях, располагают лучшими формами и средствами социальной защиты. Поэтому с точки зрения соматической медицины имеют прекрасное здоровье телесного состава внешнего человека как организма. Главной мишенью патогенного поражения криминогенной информацией-инфекцией у соматически «**неизлечимо здоровых**» представителей криминала является **душевно-духовный состав**, который есть основа **человека** как **личности**. И это бесспорный факт. Никто не дерзнет назвать преступ-

ность цветущим благом и социальным здоровьем человеческого рода, а серийного убийцу, насильника, педофила или коррупционера всецело здоровым человеком. Именно поэтому преступность и следует рассматривать и кодифицировать как особую **клиническую** нозологическую форму **духовной патологии** криминального характера **человека** как **личности** и **общества** как **социального организма**. А любая заболеваемость человека и общества, в том числе духовная, как уже отмечалось выше, искони является предметом и объектом эпидемиологии, располагающей для ее изучения эффективными методами, выработанными за столетия борьбы с эпидемиями биологически заразных болезней телесного состава человека как организма. Следовательно, вопросы криминогенной (педагогически значимой) и криминальной (уголовно значимой) форм социальной патологии в плане ее массового возникновения и распространения в пространстве, времени, организмах (персональных и социальных) следует изучать и с позиций общетеоретической (духовной) эпидемиологии информации.

Есть еще один аргумент в пользу необходимости формирования **теории духовной эпидемиологии** как **нового научного направления** на стыке **медицины, психологии, педагогики, криминологии**, который заключается в следующем. Образовательный уровень медицинского врача, знакомого с основами христианской антропологии и психологии, позволяет ему не хуже криминолога понимать антропологию и психологию человека преступника при наличии соответствующей дополнительной подготовки. В основе юридического образования лежат глубоко политизированные гуманитарные, философские, правовые, исторические дисциплины, методологической основой которых является атеизм и материализм. Поэтому светский криминолог, рассуждая о преступности, «…говорит от своего сердца и излагает уставы человеческие»[64]. Поэтому они постоянно изменяют свое содержание под влиянием **духа** и **интеллектуального климата времени.** Право всегда было на службе власти, приспосабливая к ее запросам свои законы и конституции. Поэтому юридические дисциплины не могут дать той полноты представлений о природе человека, которую дают неизменные в своей естественнонаучной основе медико-биологические науки в сочетании с разумно подобранными гуманитарными и богословскими дисциплинами криминологического профиля. Специалисты в области духовной эпидемиологии необходимы криминологам, педагогам и православным богословам в деле научно-обоснованной кодификации, классификации и изучения возникновения, распространения, течения и угасания духовной заболеваемости населения докриминального и криминального характера в пространстве, времени, организмах. Очевидно, назрела необходимость создания самостоятельного комплексного научного направления на стыке эпидемиологии, психологии, педагогики, криминологии под названием «**Эпидемиология и профилактика информационно (духовно) обусловленной заболеваемости как специфической формы духовно заразной патологии человека как личности и общества как социального организма**».

Важное место в качестве объектов и предметов изучения в этом научном направлении должны занимать массовые педагогически значимые духовно-нравственные нарушения общественного порядка докриминального характера, зависящие от дурного воспитания и направления воли (объект педагогики) и собственно уголовная преступность как объект криминологии. При этом каждая из них как специфическая форма массовой духовно (информационно) заразной социальной патологии человека как личности и общества как социального организма – есть объект и предмет изучения эпидемиологии информации

(духовной эпидемиологии).

Важнейшим связующим звеном между эпидемиологией, педагогикой и криминологией, без которого невозможно понимание природы человека и различных клинических форм ее патологии является богословские науки, излагаемые в лоне Восточной Православной Церкви. Речь здесь идет о раздельном и комплексном изучении заразной патологии духа, души и тела человека и общества с позиций теоретической эпидемиологии (в том числе духовной) и богословских наук Восточной Церкви.

В случае успешного развития данного научного направления может возникнуть комплексная дисциплина, предназначенная для получения возможной полноты знаний о природе человека и истоках его докриминального (объект педагогики), криминогенного (объект криминологии) и посткриминального (объект [illegible]).

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Базовые положения этой статьи развиваются в трудах по теории эпидемиологии по данного вопроса, составившие три работы, опубликованные в Труды Рязанского института управления и права. Вып. 13. «Современные проблемы гуманитарных и естественных наук». Материалы международной научно-практической конференции, 30 ноября 2009 года. Рязань, 2010. С.48-84. В первой из них дано теоретическое обоснование объективности духовной эпидемиологии как науки о массовых информационно заразных патологических состояниях, представленных патологией внутреннего человека как личности (душа и дух). Эти состояния образуют духовную заболеваемость отдельных групп населения. Во второй – рассматривается многолетняя динамика эпидемического процесса преступности военнослужащих как образца массовой духовной патологии. В третьей построена математическая модель динамики эпидемического процесса преступности военнослужащих и составлен долгосрочный прогноз по ней на 100 лет вперед.

[2] Здесь и далее по тексту курсив и выделение наши. – В. В.

[3] Громашевский Л.В. Общая эпидемиология. Руководство для врачей. – М.: Медицина, 1965. – С. 29.

[4] Безденежных И. С. Эпидемиология. – М.: Медицина, 1977. – С. 5.

[5] Бауэр Э. С. Теоретическая биология. – М.-Л.: Издательство ВИЭМ, 1935. – С. 5.

[6] Сэхляну В. Химия, физика и математика жизни. Научное издательство. – Бухарест, 1959. – С. 56-58.

[7] Сталлибрасс К. О. Основы эпидемиологии. – М-Л.: Государственное издательство биологической и медицинской литературы, 1936. – С. 23.

[8] Сталлибрасс К. О. Указ. соч. – С. 23.

[9] Власов В. И. Основы учения о педагогическом процессе как эпидемическом процессе информации. Сообщение 1. Информация как инфекция в широком смысле слова и ее значение в педагогике. Труды Рязанского института управления и права. Вып.14. «Современные проблемы гуманитарных и естественных наук». Материалы международной научно-практической конференции, 4 декабря 2010 года. – Рязань: Узорочье, 2011. – С. 243-248.

[10] Власов В.И. Основы духовной эпидемиологии (анализ с позиций теоретической эпидемиологии и Священного Писания Восточной Кафолической Церкви). Труды Рязанского института управления и права. Вып.13. «Современные проблемы гуманитарных и естественных наук». Материалы международной научно-практической конференции, 30 ноября 2009 года. – Рязань, 2010. – С. 48-58.

[11] Сталлибрасс К. О. Указ. соч. – С. 24.

[12] Лосский Н. В. Очерк мистического богословия Восточной Церкви. Догматическое богословие. – М., 1991. – С. 55.

[13] Ин. 1, 1-5.

[14] Симметрия и структура кристаллов. Основные работы. Сер. «Классики науки». М., 1949; Начала учения о фигурах. Сер. «Классики науки». – М.-Л., 1953; Единство человечества и единство науки // Архив АН СССР. Ф. 2. ОК 9. № 13.

[15] Богданов А. А. Тектология: (Всеобщая организационная наука). В 2-х книгах. – М.: Экономика, 1989. – Кн. 1. – С. 9.

[16] Богданов А. А. Указ соч. – С. 9.

[17] О паспортах научных специальностей. 14.02.02 Эпидемиология. // Эпидемиология и инфекционные болезни. – 2011. – №1. – С. 64.

[18] Беляков В. Д., Яфаев Р. Х. Эпидемиология. – М.: Медицина, 1989. – С. 25.

[19] Богданов А. А. Указ. соч. – С. 9.

[20] Власов В. И. Основы учения о педагогическом процессе как эпидемическом процессе информации. Сообщение 1. Информация как инфекция в широком смысле слова и ее значение в педагогике // Труды РИУП, вып.14. Современные проблемы гуманитарных и естественных наук. Материалы международной конференции 4 декабря 2010 г. – Рязань: Узорочье, 2011. – С. 243-248.

[21] Власов В. И. Указ. соч. – С. 243-248.

[22] Кульков В. В., Власов В. И. К вопросу о совести в уголовном судопроизводстве // Труды Рязанского института управления и права. Вып. 11. «Современные проблемы гуманитарных и естественных наук».– Т. 2. Материалы международной научно-практической конференции, 29 ноября 2007 года. – Рязань, 2008. – С. 66-70.

[23] Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем. – М.: Медицина, 1975. – 447 с.

[24] Епифанов А. Г. Природа облитерирующего эндартериита. – Рязань, 2003. – 129 с.

[25] Епифанов А. Г., Епифанова Е. А. Современные взгляды на этиологию и патогенез облитерирующего тромбангиита (самопроизвольной гангрены) // Российский научный журнал. – 2008. – №4(5). – С. 198.

[26] Схиигумен Савва. Семена слова для нивы Божией. Часть 1. Избранные поучения на исповедях. – Пермь, 1996. – С. 51.

[27] Мф. 9, 4.

[28] Мф. 12, 34-35.

[29] Мф. 15, 18-20.

[30] Кудрявцев В. Н. Криминология. – М.: НОРМА, 2000. – С. 11.

[31] Мк. 7, 14, 15, 18-23.

[32] Епископ Григорий (Лебедев). Толкование на Евангелие (от Марка и Луки) // Даниловский благовестник. – 2006. – С. 61-64.

[33] См.: Мф. 5, 28.

[34] Лк. 6, 45.

[35] Ср.: Мк. 7, 9.

[36] Рим. 1, 21.

[37] Рим. 1, 28.

[38] Власов В. И., Шилов А. И. Христианская антропология и психология человека-преступника и толерантность. Формирование климата доверия и толерантного сознания как основы предупреждения экстремизма. Материалы второй международной научно-практической конференции. Россия, Рязань, 29-30 сентября 2004 года / Под ред. докт. юрид. наук, проф. С. Баранбекова. – Рязань, 2005. – С.120-133.

[39] Сталлибрасс К. О. Основы эпидемиологии. – М-Л.: Биомедгиз, 1936. – С. III.

[40] Святитель Лука (Войно-Ясенецкий). Дух, душа и тело. – Киев: Общество любите-

лей православной литературы, Издательство имени святителя Льва, папы Римского. 2002. – 148 с.

[41] Бяловский Ю. Ю Курс лекций по патофизиологии. Часть 1. Общая патофизиология. – 2-е изд., перераб. и доп. – Рязань, 2008. – С. 11.

[42] Невярович В. К. Терапия души. Святоотеческая психотерапия. – Изд. 2-е. – М.: Русский хронограф, 2000. – С. 15.

[43] Там же. – С.15

[44] Борисова Н. П. Православный взгляд на устойчивость мироздания // Российский научный журнал. – 2008. – №1(2). – С. 170.

[45] Философский энциклопедический словарь. – Москва: ИНФРА-М, 1999. – С. 76.

[46] Кудрявцев В. Н. Криминология. – М.: НОРМА, 2000. – С. 11.

[47] Беляков В. Д., Яфаев Р. Х. Эпидемиология. – М.: Медицина, 1989. – С. 7.

[48] Гундаров И. А. Причины и механизмы сверхсмертности в России (анализ с позиций доказательной медицины) // Церковь и медицина. – 2009. – Янв. – №3. – С. 25-36.

[49] Гундаров И. А. Указ. соч. – С. 32.

[50] Осипов А. И. Путь разума в поисках истины. – М.: Издательство Сретенского монастыря, 2003. – С. 156.

[51] Осипов А. И. Указ. соч. – С. 156.

[52] Свядощ А. М. Неврозы. – М.: Медицина, 1982. – С. 9-22.

[53] Закон РФ «О средствах массовой информации» №2124-1 от 27.12.1991 г.

[54] Федеральный закон от 29.12.2010 № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию».

[55] Иак. 4, 15.

[56] Пс. 1, 1-2.

[57] Пс. 17, 26-27.

[58] Мф. 13, 3.

[59] Власов В. И. Основы учения о педагогическом процессе как эпидемическом процессе информации. Сообщение 1. Информация как инфекция в широком смысле слова и ее значение в педагогике // Труды РИУП, вып. 14. Современные проблемы гуманитарных и естественных наук. Материалы международной конференции 4 декабря 2010 г. – Рязань: Узорочье, 2011. – С. 243-248.

[60] Калинин Ю. И. К вопросу о понятии, сущности и основных чертах пенитенциарного преступления // Человек: преступление и наказание. – 2004. – №4. – С. 3-4.

[61] Быт. 1, 12.

[62] Калинин Ю. И. Указ. соч. – С. 3-4.

[63] Например, так называемые «воры в законе» (примечание автора).

[64] Преподобный Феодор Студит. Весна православия. – М.: Издательство Сретенского монастыря, 2006. – С. 21.

МУЗ ГОРОДСКАЯ КЛИНИЧЕСКАЯ БОЛЬНИЦА №10
МЕДИЦИНСКИЙ ЦЕНТР НАУКОЁМКИХ ТЕХНОЛОГИЙ
г. РЯЗАНЬ

УДК 616.13 – 007.272 + 617.58 – 0024 – 084
ББК 54.102

медицина

К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ ОДНОРОДНЫХ ГРУПП БОЛЬНЫХ С ХКИК ДЛЯ РККИ ПРИ ХРОНИЧЕСКИХ ОККЛЮЗИОННЫХ ПОРАЖЕНИЯХ АРТЕРИЙ НИЖНИХ КОНЕЧНОСТЕЙ

Доктор медицинских наук А. Г. Епифанов
Кандидат медицинских наук Е. А. Епифанова

В статье приводятся результаты исследований, которые ставят под сомнение научные определения критической ишемии конечности (КИК) и классификации тяжести хронической ишемии конечности (ХИК), представленные в Национальных рекомендациях по ведению пациентов с сосудистой артериальной патологией (2010 г.). Определения КИК и классификации тяжести ХИК, как показано в работе, не позволяют создавать однородные группы больных для рандомизированного контролируемого клинического исследования. Их использование в клинической практике не правомочно, т. к. противоречит Национальному стандарту РФ ГОСТ Р 52379-2005. В связи с тем, что основные научные положения поставлены под сомнение, авторы предлагают срочно созвать Всероссийскую научно-практическую конференцию для разрешения этого жгучего вопроса.

Ключевые слова
Критическая ишемия конечности (КИК); классификация; степени; хроническая ишемия конечности (ХИК); Национальные рекомендации; Национальный стандарт; хронические заболевания вен (ХЗВ); заболевания периферических артерий (ЗПА); рандомизированные контролируемые клинические исследования (РККИ)

В Национальных рекомендациях по ведению пациентов с сосудистой артериальной патологией [1] приводятся следующие определения хронической критической ишемии конечности (ХКИК):

ХКИК – это боль в конечности в покое и/или наличие трофических расстройств, обусловленных существенным снижением локального кровотока с угрозой ее потери в случае неадекватного или неэффективного лечения в течение 6 месяцев [1].

ХКИК – синдром декомпенсации хронической артериальной недостаточности вследствие заболевания периферических артерий (ЗПА), основными клиническими признаками которого являются боль в покое, не купируемая наркотическими анальгетиками, и/или наличие язвенно-некротического процесса стопы, как правило, на фоне следующих показаний: ЛАД – 50-70 мм рт. ст. (или ЛПИ меньше 0,4), пальцевое АД – 30-50 мм рт. ст. [1].

В документе TASCII представлено такое определение ХКИК. Термин «критическая ишемия» должен использоваться в отношении всех больных с хронической болью в покое, язвами, гангреной, связанной с обоснованно подтвержденной патологией артерий конечности [1].

В руководстве для врачей «Амбулаторная ангиология» под редакцией А. И. Кириенко и др., 2009 г. [2], под ХКИК понимают III степень хронической артериальной недостаточности (ХАН) с болями в покое, и ЛАД в покое 50 мм рт.ст., при регистрации по артериям стопы коллатерального типа кровотока или его отсутствия, пальцевое давление <30 мм рт.ст.

В руководстве для врачей Савельева В. С. и др., 2010 г. [3] уже вместо степеней ХАН вводят стадии ХАН, но только при облитерирующем атеросклерозе артерий нижних конечностей (ОААНК). Они считают, что ХКИК соответствует стадии IIIб ХАН (боль в покое, ишемический отек, возможность держать ногу горизонтально <2-3 часов). Цифры ЛАД по их мнению нецелесообразны. Стадию IIIа ХАН они относят к субкритической ишемии (боль в покое при отсутствии ишемического отека, возможность держать ногу горизонтально >2-3 часов). Они считают, что понятие «критическая ишемия» включает также лишь начальные формы IV стадии ХАН, когда можно ограничиться ампутацией пальцев стопы, но сохранить конечность и ее опорную функцию. Но боли в покое, как критерий ХКИК при IV а стадии ХАН они почему то не упоми-нают вообще. В амбулаторной ангиологии IV степень ХАН они идентифицируют как ХКИК + трофические расстройства. А в [3] они уточняют, что касается критической ишемии (стадия IIIб и IVа артериальной недостаточности нижних конечностей), то описанные выше ее проявления наиболее характерны для атеросклеротического поражения сосудов. При неспецифическом аортоартериите, облитерирующем тромбангиите или диабетической ангиопатии клинические ее проявления из-за наличия микроваскулита будут существенно отличаться. По их мнению, это отличие может проявляться развитием выраженных трофических расстройств при отсутствии тяжелых нарушений периферической макрогемодинамики.

Тогда возникает следующий вопрос, ХКИК – синдром декомпенсации ХАН конечности вследствие заболевания периферических артерий или это синдром декомпенсации других процессов в конечности, что подтверждается кожными субъективными ощущениями зябкости, жжения, сдавления, боли и др. в пораженной конечности.

«Прогноз ХКИК драматичен, в документе TASC его сравнивают с исходами тяжелых злокачественных новообразований. Лишь половине пациентов с диагнозом ХКИК проводится реваскуляризация конечностей, 25% пациентов получают консервативное лечение, остальным выполняется первичная ампутация бедра или голени.

При консервативной терапии конечность сохраняется в течение первых 6 месяцев у 40% больных, у 20% наступает летальный исход, у 40% выполняется большая ампутация. К концу первого года после верификации диагноза ХКИК лишь 45% больных имеет шанс сохранить конечность, около 30% продолжают жить после ампутации бедра или голени, 25% ожидает летальный исход» [1].

Вышеизложенное требует поиска как бесспорных критериев идентификации для определения понятия ХКИК, так и эффективных методов профилактики и лечения (медицинских технологий) ХКИК с применением рандомизированных контролируемых клинических исследований (РККИ). Для РККИ необходимы однородные (основная и контрольная) группы больных.

Цель исследования: изучить возможность создания однородных групп больных ХКИК при наличии ХОПАНК для проведения РККИ.

Материал и методы: Ретроспективно проанализировано 114 историй болезни пациентов с ЗПА и ХКИК проходивших обследование и лечение в отделении сосудистой хирургии с применением ПМУ «Скафандр Епифанова» МУЗ ГКБ №10 г. Рязани в 2003-2006г.г. Мужчин было 98, женщин 16. Возраст от 26 до 88 лет (средний возраст составил 62,1 года). Все больные страдали хроническими окклюзион-

ными поражениями артерий нижних конечностей (ХОПАНК). С облитерирующим атеросклерозом – 78 человек, облитерирующим тромбангиитом – 36. У 74-х больных была гипертоническая болезнь, у 67 – ИБС, у 11 – ЦВБ, у 83 – хронический бронхит курильщика, у 17 – сахарный диабет, у 25 – остеохондроз позвоночника и др. Для установления диагноза использовались общеклинические методы, УЗДГ, УЗАС, тетраполярная реовазография.

Ввиду того, «что нет полного консенсуса относительно сосудистых гемодинамических параметров, требуемых для постановки диагноза ХКИК» [1], поэтому диагноз ХКИК у наших больных ставился при одновременном наличии ХОПАНК, боли в покое свыше 2-х недель, трофических расстройств (разрушение ногтей; сухость; пигментация и индурация кожи и подкожной клетчатки; выраженная атрофия кожи, подкожной клетчатки, мышц; оскуднение или отсутствие волосяного покрова, гиперкератозы и небольшие трещины на подошвах), а также одновременном наличии язв и некрозов кожи.

1) Критериями включения в группу больных для исследования являлись следующие: наличие одновременно у больного боли в пораженной конечности в покое более 2-х недель, окклюзии магистральных артерий конечности одного или более сегментов (аорто-подвздошного, бедренно-подколенного, периферического), трофических расстройств, язв и некрозов кожи. Наличие окклюзии магистральных артерий пораженной конечности свыше 1 года.

2) Критериями исключения являлись следующие: наличие одновременно у больного боли в пораженной конечности в покое более 2-х недель, трофических расстройств, язв и некрозов кожи, отсутствие окклюзии магистральных артерий пораженной конечности.

Для изучения однородности включенной в исследование группы больных было проанализировано: частота одновременного наличия субъективных и объективных симптомов, которые наиболее часто встречаются при ХКИК у больных ХОПАНК.

1. Характеристика больных ХКИК по частоте показателей нарушения системы артериального кровообращения нижних конечностей (САКНК) представлена в таблице 1.

Таблица1.

Тяжесть повреждения тканей при ХКИК / Характеристика показателей нарушений САКНК	Одноэтажный блок наиболее пораженной конечности			Многоэтажный блок наиболее пораженной конечности	Количество пораженных ног (окклюзии и стенозы)		Наиболее пораженная конечность		Количество больных
	Уровень окклюзии			Уровень окклюзии			АД на ЗББА ≤50 мм рт.ст.	Кровоток на ЗББА отсутствует	
	Аорто-подвздошная	Бедренно-подколенная	Периферическая	Периферическая + вышерасположенная	С одной стороны	С 2-х сторон			
Нарушение трофики тканей	1	25	3	41	12	58	30	24	70 (61%)
Нарушение трофики тканей + язвы и некрозы кожи	1	4	6	33	12	32	18	15	44 (69%)
Всего:	2 (2%)	29 (25%)	9 (8%)	74 (65%)	24 (21%)	90 (79%)	48 (42%)	39 (34%)	114 (100%)

2. Характеристика больных ХКИК по частоте субъективных ощущений с конечности представлена в таблице 2.

Таблица 2.

	Субъективные ощущения в наиболее пораженной конечности	Количество больных
1.	Боли в ноге в покое	114 (100%)
2.	Постоянные боли в ноге в покое днем и ночью	29 (25,5%)
3.	Постоянные боли в ноге в покое ночью	85 (74,6%)
4.	Ощущение зябкости в стопе в покое	80 (70,2%)
5.	Ощущение жжения в стопе в покое	33 (28,9%)
6.	Ощущение сдавления в стопе в покое	45 (39,5%)
7.	Ощущение распирания в стопе в покое	0 (0%)
8.	Ощущение онемения в стопе в покое	54 (47,3%)
9.	Ощущение ползания «муравьев по ногам» в покое (парестезии)	4 (3,5%)
10.	Ощущение слабости в ногах (ноги «плохо слушаются», больной не может волевым усилием заставить ноги быть устойчивыми при ходьбе)	14 (12,2%)

3. Характеристика больных ХКИК по частоте объективных клинических симптомов представлена в таблице 3.

Таблица 3.

	Объективные клинические симптомы с наиболее пораженной конечности	Количество больных
1.	Наличие трофических изменений в ноге	114 (100%)
2.	Частые судороги мышц в ноге днем и ночью (болезненные преходящие контрактуры в суставах конечности)	52 (45,6%)
3.	Наличие язв и некрозов на стопе	44 (38,6%)
4.	Отек стопы, из них: из-за болей опускает ногу с кровати не опускает ногу с кровати	19 (16,7%) 6 (5,3%) 13 (11,4%)
5.	Опускает ногу с кровати из-за болей без отека стопы	13 (11,4%)
6.	Поднимает ногу на кровати из-за боли без отека стопы	2 (1,7%)
7.	Маршрут ходьбы менее 25м	70 (61,5%)
8.	Маршрут ходьбы 25-70м	24 (21,0%)
9.	Маршрут ходьбы более 70м	20 (17,5%)

Результаты:

Для выяснения частоты взаимосвязи субъективных ощущений с конечности и объективных симптомов провели дополнительный кластерный анализ. Для этого были созданы 3 группы кластеров: I группа – по субъективным ощущениям; II группа – по морфологическим клиническим симптомам; III группа – по функциональным клиническим симптомам.

I группа (ночные боли – 85 больных, зябкость – 80 больных, онемение – 54 больных).

II группа (окклюзия 2-х и более сегментов артериального русла с учетом обеих ног – 83 больных, небольшие трещины на подошвах, язвы и некрозы – 68 больных).

III группа (маршрут ходьбы до 25м – 70 больных, судороги – 52 больных).

Характеристика больных ХКИК в I группе кластеров (ночные боли, зябкость,

Таблица 4.

Характеристика показателей нарушений САКНК / Тяжесть повреждения тканей при ХКИК	Одноэтажный блок наиболее пораженной конечности									Многоэтажный блок наиболее пораженной конечности			Количество пораженных ног (окклюзии и стенозы)						Наиболее пораженная конечность					
	Уровень окклюзии									Уровень окклюзии														
	Аорто-подвздошная			Бедренно-подколенная			Периферическая			Периферическая + вышерасположенная			С одной стороны			С двух сторон			АД на ЗБЛА ≤50 мм рт.ст.			Кровоток на ЗБЛА отсутствует		
	Ночные боли	Зябкость	Онемение	Ночные боли	Зябкость	Онемение	Ночные боли	Зябкость	Онемение	Ночные боли	Зябкость	Онемение	Ночные боли	Зябкость	Онемение	Ночные боли	Зябкость	Онемение	Ночные боли	Зябкость	Онемение	Ночные боли	Зябкость	Онемение
Нарушение трофики тканей	0	2	1	6	14	5	9	4	4	30	18	4	13	10	10	32	32	7	16	5	3	10	3	0
Нарушение трофики тканей + язвы и некрозы	1	0	0	4	0	3	2	2	1	33	40	36	10	8	4	30	30	33	9	25	22	8	20	21
Всего:	1	2	1	10	14	8	11	6	5	63	58	40	23	18	14	62	62	40	25	30	25	18	23	21
(%)	1,2	2,5	1,8	11,7	17,5	14,8	12,9	7,5	9,3	74,1	72,5	74,0	27,0	22,5	25,9	72,9	77,5	74,0	29,4	37,5	46,3	21,2	28,8	38,9

Таблица 5.

	Субъективные ощущения в наиболее пораженной к онечности	Количество больных		
		Ночные боли	Зябкость	Онемение
1.	Боли в ноге в покое	85 (100%)	80 (100%)	54 (100%)
2.	Постоянные боли в ноге в покое днем и ночью	0 (0%)	15 (18,8%)	15 (27,8%)
3.	Постоянные боли в ноге в покое ночью	85 (100%)	66 (82,5%)	38 (70,4%)
4.	Ощущение зябкости в стопе в покое	66 (77,6%)	80 (100%)	45 (83,3%)
5.	Ощущение жжения в стопе в покое	25 (29,4%)	9 (11,2%)	13 (24,1%)
6.	Ощущение сдавления в стопе в покое	28 (32,9%)	29 (36,3%)	20 (37,0%)
7.	Ощущение распирания в стопе в покое	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
8.	Ощущение онемения в стопе в покое	38 (44,7%)	45 (56,3%)	54 (100%)
9.	Ощущение «ползания муравьев» по ногам в покое (парестезии)	1 (1,2%)	1 (1,3%)	1 (1,8%)
10.	Ощущение слабости в ногах (ноги «плохо слушаются», больной не может волевым усилием заставить ноги быть устойчивыми при ходьбе)	9 (10,6%)	9 (11,3%)	9 (16,7%)

Таблица 6.

	Объективные клинические симптомы с наиболее пораженной конечности	Количество больных		
		Ночные боли	Зябкость	Онемение
1.	Наличие трофических изменений в ноге	85 (100%)	80 (100%)	54 (100%)
2.	Постоянные судороги мышц в ноге днем и ночью (болезненные преходящие контрактуры в с уставах конечности)	41 (48,2%)	43 (53,8%)	23 (42,6%)
3.	Наличие язв и некрозов на стопе	39 (45,9%)	42 (52,5%)	25 (46,3%)
4.	Отек стопы, из них: из-за болей опускает ногу с кровати не опускает ногу с кровати	11 (12,9%) 4 (4,7%) 7 (8,2%)	9 (11,3%) 9 (11,3%) 0	9 (16,7%) 9 (16,7%) 0
5.	Опускает ногу с кровати из -за болей без отека стопы	8 (9,4%)	3 (3,8%)	4 (7,4%)
6.	Поднимает ногу на кровати из -за болей без отека стопы	- (0%)	2 (2,5%)	1 (1,8%)
7.	Маршрут ходьбы менее 25м	51 (60,0%)	51 (63,8%)	30 (55,6%)
8.	Маршрут ходьбы 25 -70м	16 (18,8%)	15 (18,8%)	8 (14,8%)
9.	Маршрут ходьбы более 70м	18 (21,2%)	14 (17,5%)	16 (29,6%)

онемение) представлена в таблицах 4-6.

Характеристика больных ХКИК во II группе кластеров (окклюзия 2-х и более сегментов артериального русла; небольшие трещины на подошвах, язвы и некрозы) пред-

Таблица 7.

Характеристика показателей нарушений САКИК / Тяжесть повреждения тканей при ХКИК	Одноэтажный блок наиболее пораженной конечности						Многоэтажный блок наиболее пораженной конечности		Количество пораженных ног (окклюзии и стенозы)				Наиболее пораженная конечность			
	Уровень окклюзии						Уровень окклюзии									
	Аорто-подвздошная		Бедренно-подколенная		Периферическая		Периферическая + взшерасположенная		С одной стороны		С двух сторон		АД на ЗББА ≤50 мм рт.ст.		Кровоток на ЗББА отсутствует	
	Окклюзия 2-х и более сегментов артериального русла	Небольшие трещины на подошвах, язвы и некрозы	Окклюзия 2-х и более сегментов артериального русла	Небольшие трещины на подошвах, язвы и некрозы	Окклюзия 2-х и более сегментов артериального русла	Небольшие трещины на подошвах, язвы и некрозы	Окклюзия 2-х и более сегментов артериального русла	Небольшие трещины на подошвах, язвы и некрозы	Окклюзия 2-х и более сегментов артериального русла	Небольшие трещины на подошвах, язвы и некрозы	Окклюзия 2-х и более сегментов артериального русла	Небольшие трещины на подошвах, язвы и некрозы	Окклюзия 2-х и более сегментов артериального русла	Небольшие трещины на подошвах, язвы и некрозы	Окклюзия 2-х и более сегментов артериального русла	Небольшие трещины на подошвах, язвы и некрозы
Нарушение трофики тканей	0	0	0	0	0	0	7	0	0	0	7	0	4	0	0	0
Нарушение трофики тканей + язвы и некрозы	0	2	0	6	0	9	76	51	0	0	76	68	40	25	34	27
Всего: %	0 0,0	2 2,9	0 0,0	6 8,8	0 0,0	9 13,2	83 100,0	51 75,0	0 0,0	0 0,0	83 100,0	68 100,0	44 53,0	25 36,8	34 41,0	27 39,7

Таблица 8.

	Субъективные ощущения в наиболее пораженной к онечности	Количество больных			
		Окклюзия 2-х и более сегментов артериального русла		Небольшие трещины на подошвах, язвы и некрозы	
1.	Боли в ноге в покое	83	100,0%	68	100,0%
2.	Постоянные боли в ноге в покое днем и ночью	11	13,3%	43	63,2%
3.	Постоянные боли в ноге в покое ночью	72	86,7%	25	36,8%
4.	Ощущение зябкости в стопе в покое	60	72,3%	40	58,8%
5.	Ощущение жжения в стопе в покое	21	25,3%	22	32,4%
6.	Ощущение сдавления в стопе в покое	32	38,6%	19	27,9%
7.	Ощущение распирания в стопе в покое	0	0,0%	0	0,0%
8.	Ощущение онемения в стопе в покое	38	45,8%	25	36,8%
9.	Ощущение «ползания муравьев» по ногам в покое (пар естезии)	3	3,6%	3	4,4%
10.	Ощущение слабости в ногах (ноги «плохо слушаются», больной не может волевым усилием заставить ноги быть устойчивыми при ходьбе)	10	12,0%	8	11,8%

Таблица 9.

	Объективные клинические симптомы с наиболее пораженной конечности	Количество больных			
		Окклюзия 2-х и более сегментов артериального русла		Небольшие трещины на подошвах, язвы и некрозы	
1.	Наличие трофических изменений в ноге	83	100%	68	100,0%
2.	Постоянные судороги мышц в ноге днем и ночью (болезненные преходящие контрактуры в с уставах конечности)	31	37,3%	26	38,2%
3.	Наличие язв и некрозов на стопе	76	91,6%	68	100,0%
4.	Отек стопы, из них: из-за болей опускает ногу с кровати не опускает ногу с кровати	19 6 13	22,9% 7,2% 15,7%	19 6 13	27,9% 8,8% 19,1%
5.	Опускает ногу с кровати из-за болей без отека стопы	13	15,7%	13	19,1%
6.	Поднимает ногу на кровати из -за болей без отека стопы	2	2,4%	2	2,9%
7.	Маршрут ходьбы менее 25м	55	66,3%	53	77,9%
8.	Маршрут ходьбы 25 -70м	13	15,7%	5	7,4%
9.	Маршрут ходьбы более 70м	15	18,1%	10	14,7%

Характеристика больных ХИНК в III группе кластеров (маршрут ходьбы до 25м; судороги) представлена в таблицах 10-12.

Таблица 10.

Тяжесть повреждения тканей при ХКИК / Характеристика показателей нарушений САКНК	Одноэтажный блок наиболее пораженной конечности						Многоэтажный блок наиболее пораженной конечности		Количество пораженных ног (окклюзии и стенозы)				Наиболее пораженная конечность			
	Уровень окклюзии						Уровень окклюзии									
	Аорто-подвздошная		Бедренно-подколенная		Периферическая		Периферическая + вышерасположенная		С одной стороны		С двух сторон		АД на ЗББА ≤50 мм рт.ст.		Кровоток на ЗББА отсутствует	
	Маршрут ходьбы до 25м	Судороги	Маршрут ходьбы до 25м	Судороги	Маршрут ходьбы до 25м	Судороги	Маршрут ходьбы до 25м	Судороги	Маршрут ходьбы до 25м	Судороги	Маршрут ходьбы до 25м	Судороги	Маршрут ходьбы до 25м	Судороги	Маршрут ходьбы до 25м	Судороги
Нарушение трофики тканей	1	1	7	13	7	0	14	2	15	14	14	2	2	0	0	0
Нарушение трофики тканей + язвы и некрозы	0	0	0	1	1	4	40	31	1	5	40	31	32	20	24	15
Всего: %	1 1,4	1 1,9	7 10,0	14 26,9	8 11,4	4 7,7	54 77,1	33 63,5	16 22,9	19 36,5	54 77,1	33 63,5	34 48,6	20 38,5	24 34,3	15 28,8

Таблица 11.

	Субъективные ощущения в наиболее пораженной конечности	Количество больных			
		Маршрут ходьбы до 25м		Судороги	
1.	Боли в ноге в покое	70	100,0%	52	100,0%
2.	Постоянные боли в ноге в покое днем и ночью	20	28,6%	13	25,0%
3.	Постоянные боли в ноге в покое ночью	50	71,4%	39	75,0%
4.	Ощущение зябкости в стопе в покое	49	70,0%	44	84,6%
5.	Ощущение жжения в стопе в покое	21	30,0%	14	26,9%
6.	Ощущение сдавления в стопе в покое	21	30,0%	16	30,8%
7.	Ощущение распирания в стопе в покое	0	0,0%	0	0,0%
8.	Ощущение онемения в стопе в покое	30	42,9%	25	48,1%
9.	Ощущение «ползания муравьев» по ногам в покое (п арестезии)	2	2,9%	1	1,9%
10.	Ощущение слабости в ногах (ноги «плохо слушаются», больной не может волевым усилием заставить ноги быть устойчивыми при ходьбе)	11	15,7%	6	11,5%

Таблица 12.

	Объективные клинические симптомы с наиболее пораженной конечности	Количество больных			
		Маршрут ходьбы до 25м		Судороги	
1.	Наличие трофических изменений в ноге	70	100,0%	52	100,0%
2.	Постоянные судороги мышц в ноге днем и ночью (болезненные преходящие контрактуры в суставах конечности)	29	41,4%	52	100,0%
3.	Наличие язв и некрозов на стопе	41	58,6%	27	51,9%
4.	Отек стопы, из них: из-за болей опускает ногу с кровати не опускает ногу с кровати	12 10 2	17,1% 14,3% 2,9%	12 10 2	23,1% 19,2% 3,8%
5.	Опускает ногу с кровати из -за болей без отека стопы	8	11,4%	7	13,5%
6.	Поднимает ногу на кровати из -за болей без отека стопы	2	2,9%	2	3,8%
7.	Маршрут ходьбы менее 25м	70	100,0%	30	57,7%
8.	Маршрут ходьбы 25 -70м	0	0,0%	10	19,2%
9.	Маршрут ходьбы более 70м	0	0,0%	12	23,1%

ставлена в таблицах 7-9

ОБСУЖДЕНИЕ

Как следует из таблицы 1, у больных с ХКИК 2-х этажный блок в наиболее пораженной конечности наблюдается в 65% случаях (74 больных), одноэтажный блок на разных уровнях в 35% (40). Поражение артерий на 2-х ногах было 79% (90), а на одной 21% (24). АД на ЗББА было $\leq$ 50 мм рт.ст. в 42% (48), а 58% (66) – выше 50 мм рт.ст. Кровоток на ЗББА не определялся в 34% (39), а в 66% (75) кровоток на ЗББА регистрировался.

И так, каждый из 114 больных ХКИК имел свой набор показателей нарушения САКНК. В 58 % АД на ЗББА наиболее пораженной конечности было выше критического, но боли в покое оставались.

Как следует из таблицы 2, у включенных в исследование больных ХКИК, боли в ноге в покое наблюдались в 100% случаях (114), при этом постоянные боли в покое днем и ночью были в 25,4% (29), а только ночью в 74,6% (85). Зябкость в стопе в покое в 70,2% (80), а жжение в стопе в покое в 28,9% (33).

Таким образом, помимо генерации болевой чувствительности в покое в 100%,

у больных ХКИК в 99,1% (p<0,01) отмечается нарушение процессов теплообразования и генерация температурной чувствительности с конечности. Ощущение сдавления в стопе в покое в 39,5% (45), а распирания в 0% (0), т. е. у больных ХКИК генерация тактильной чувствительности с наиболее пораженной конечности в покое происходит на фоне атрофии и уменьшения объема конечности на периферии.

Ощущение онемения в стопе в покое отмечалось в 47,3% (54). Возможно, этот вид субъективного ощущения связан с тактильной чувствительностью. У 3,5% (4) больных ХКИК отмечено наличие парестезии в ноге в покое (генерация особого вида тактильной чувствительности). У 12,2% (14) больных ХКИК отмечено наличие ощущения слабости в ноге при ходьбе.

Как следует из таблицы 3, у включенных в исследование больных ХКИК, наличие трофических изменений в ноге отмечается в 100% (114) случаях; частые судороги мышц в ноге днем и ночью в 45,6% (52); наличие язв и некрозов на стопе в 38,6% (44); отек стопы у 16,7% (19) и только 5,3% (6) опускали ногу с кровати, а 11,4% (13) ногу не опускали; 11,4% (13) больных опускали ногу с кровати без отека стопы; 1,7% (2) поднимали ногу на кровати без отека стопы. Резкое уменьшение маршрута ходьбы до 70 м и менее отмечалось у 82,5% (94) больных.

Как следует из таблиц 1, 2, 3 больные с диагнозом ХКИК имели в 100% следующие критерии идентификации:

1) Боли в ноге в покое.

2) Окклюзия магистральной артерии ноги.

3) Трофические изменения тканей ноги.

У 99,1% (80+33) больных отмечалась генерация температурной чувствительности со стопы в покое (зябкость – 80, жжение – 33). У 43% (49) больных отмечалась генерация тактильной чувствительности со стопы в покое (45 – сдавление, 4 – парестезии).

При поражении магистральной артерии наиболее пораженной конечности в 100% случаях, многоэтажный блок ее отмечался только в 65% (74), а поражение магистральных артерий на обеих ногах отмечалось у 79% (90) больных.

На наиболее пораженной ноге АД на ЗББА $\leq$ 50 мм рт.ст. отмечалось у 42% (48), а отсутствие кровотока на ЗББА отмечено только у 34% (39) больных.

Полученные результаты позволяют утверждать (p<0,01), что постоянная генерация болевых и температурных ощущений, трофические расстройства тканей, ограничение маршрута ходьбы до 70 м из-за болей вызваны не нарушением магистрального артериального кровотока в нижней конечности, хотя есть окклюзия магистральной артерии ноги.

Как показал анамнез, все больные, включенные в исследование, отмечали до появления болевых ощущений в ноге в покое, что их беспокоили ощущения зябкости или жжения в ноге. 39,5% (45) больных отмечали ощущение сдавления в стопе; ощущение распирания в стопе никто из 114 больных ХКИК не отметил. 47,3% (54) больных отмечали, до появления болевых ощущений в покое, ощущение онемения в стопе в покое. Можно считать установленным, что до появления генерации болевых ощущений в тканях конечности на периферии нарушаются процессы теплообразования, что вызывает генерацию тепловых ощущений (зябкости и жжения). При длительном нарушении процессов теплообразования в стопе, в ней возникают условия для генерации болевых ощущений. Эти условия проявляются нарастанием процессов дистрофии и атрофии тканей конечности. Последние ведут к повреждению анатомического артериального русла конечности, изменению физико-химических и биохимических свойств крови и вторичному ухудшению артериального кровообращения в нижней конечности.

Приведенные умозаключения требуют дополнительных исследований для выяснения их значения для профилактики отмирания конечности.

Как следует из таблицы 4, у кластеров I группы отмечается практически процент (74,1; 72,5; 74,0) наличия многоэтажной окклюзии наиболее пораженной конечности, а также одинаковый процент (72,9; 77,5; 74,0) наличия окклюзий магистральных артерий обеих ног. Таким образом, у больных ХКИК, при наличии постоянной генерации субъективных ощущений зябкости, ночных болей, онемения со стопы в покое, – одновременно наблюдается, свыше, чем у 70% больных, многоэтажные окклюзии магистральной артерии наиболее пораженной конечности, свыше, чем у 70% больных окклюзии магистральных артерий обеих ног и свыше чем у 50% больных отмечаются язвы и некрозы при наличии 100% трофических изменений тканей.

Из таблицы 5 следует, что субъективные ощущения ночных болей, зябкости, жжения, онемения и сдавления могут поочередно наблюдаться у одного и того же больного. Это говорит о том, что в разные интервалы времени у больных ХКИК интенсивность процессов, которые отражают субъективные ощущения, меняется по величине.

Из таблицы 6 следует, что у кластеров I группы отмечается ниже 50% наличие постоянных судорог мышц днем и ночью. Только в кластере зябкость наличие язв и некрозов на стопе 52,5% (42). Отек стопы во всех кластерах ниже 17%, а опускание ноги с кровати не связано с отеком стопы. Поэтому классификации больных ХКИК по критериям: отек стопы и опускание ноги, нельзя использовать в клинической практике [3] в виду того, что критерии, – боль в покое, отек стопы и опускание ноги достоверно между собой не коррелируют. Во всех 3-х кластерах маршрут ходьбы менее 25м отмечен более чем у 55% больных.

Как следует из таблиц 4 – 12, новых критериев однородности (таких как: боль в покое, окклюзия магистральной артерии, трофические расстройства) внутри указанных кластеров установить не удалось.

ВЫВОДЫ

1. У больных с диагнозом ХКИНК наиболее пораженная нога может иметь как одноэтажную (35%), так и многоэтажную (65%) окклюзию магистральной артерии.

2. У больных с диагнозом ХКИНК поражение магистральных артерий может быть как на одной ноге (21%), так и на двух ногах (79%).

3. У больных с диагнозом ХКИНК АД на ЗББА наиболее пораженной ноги $\leq$50 мм рт.ст. отмечено только в 42% случаях, а кровоток не определяется только в 34%.

4. Постоянная генерация субъективных ощущений в ноге (боль, зябкость, жжение, сдавление, онемение, парестезии) в покое не зависит ни от величины АД в магистральной артерии стопы, ни от наличия кровотока в ней, ни от вида уровня окклюзии, ни от количества этажей окклюзии, ни от количества пораженных ног.

5. У больных с диагнозом ХКИНК морфологические нарушения в САКНК на фоне 100% трофических изменений тканей превышают 50% случаев (многоэтажная окклюзия – 65%, окклюзии артерий на обеих ногах – 79%), а отклонение от нормы величины ЛАД и скорости крово-тока, – меньше 50% (АД на ЗББА $\leq$50 мм рт. ст. – 42%, отсутствие кровотока на ЗББА – 34%).

6. У больных с диагнозом ХКИНК в покое в ноге, помимо генерации субъективных болевых ощущений (100%), одновременно наблюдается генерация субъективных температурных ощущений (99,1 %, $p<0,01$), а так же тактильных ощущений (44%).

7. Для постановки диагноза ХКИНК необходимы следующие критерии иден-

тификации:

1) Ощущение боли в ноге в покое – 100% случаев:

2) Температурные ощущения в стопе в покое – 99,1%;

3) Окклюзия магистральных артерий ноги – 100%;

4) Трофические нарушения (расстройства) тканей ноги – 100%;

5) Ограничение маршрута ходьбы из-за болей или слабости в конечности – 100%.

8. Установленные критерии идентификации больных с диагнозом ХКИНК не являются критериями нарушения магистрального кровообращения в ноге, а, следовательно, не могут быть использованы для обоснования показаний к реконструктивной операции.

9. Для постановки диагноза ХКИНК у исследованной группы больных нельзя использовать следующие критерии идентификации:

1) Отек стопы – 16,7% случаев;

2) Опускание ноги с кровати из-за болей с отеком стопы – 5,3%;

3) Маршрут ходьбы менее 25м – 61,5%;

4) Наличие язв и некрозов на ноге – 38,6%;

5) Опускание ноги с кровати из-за болей без отека – 11,4%.

10. В связи с тем, что у исследованной группы больных с диагнозом ХКИНК не найдено научно-обоснованных критериев для показания к реваскуляризирующей операции, поэтому диагноз с формулировкой ХКИНК не является прямым показанием к операциям на магистральных артериях.

11. Определения КИК (ХКИНК), приведенные в Национальных рекомендациях, не являются умозаключениями, опирающимися на результаты исследований у больных, включенных в группу исследования по субъективным и объективным клиническим симптомам. Последние должны наблюдаться у каждого больного с диагнозом ХКИНК (КИК).

12. Проведенное исследование показало, что установленные критерии идентификации боль-ных с диагнозом ХКИНК не пригодны для идентификации определений КИК, приведенных в Национальных рекомендациях.

13. Научное определение патологического процесса (понятия, диагноза) у человека, должно состоять из набора критериев идентификации, представляющих собой субъективные и объективные симптомы (явления), наблюдаемые у больного.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данное исследование и др. [4-9] доказали, что определения КИК (ХКИНК) и классификации тяжести хронической ишемии конечности по Фонтейну, по А.В. Покровскому, по Рутерфорду, изложенные в Национальных рекомендациях, не пригодны для создания однородных групп больных с хроническими окклюзионными поражениями артерий нижних конечностей (основная и контрольная) для проведения РККИ.

Следовательно, эти определения и классификации не могут применяться для разработки новых методов профилактики и лечения больных с хронической ишемией нижних конечностей и ХКИК. Эти определения и классификации не позволяют выполнять требования Национального стандарта РФ (ГОСТ Р 52379-2005). Надлежащая клиническая практика (GCP) [11,12].

Необходимо срочно созвать Всероссийскую научно-практическую конференцию для выяснения, что делать, т. к. показатели временной нетрудоспособности, смертности и инвалидности в РФ от этих заболеваний значительно превышают общеевропейские. Россия вымирает от сосудистых заболеваний, а это уже не только проблема для научных медицинских обществ, а первоочередная задача для Министерства здравоохранения и социального развития.

В связи с тем, что результаты исследований, изложенные в данной статье, про-

тиворечат основным положениям Национальных рекомендаций, разработанных рабочей группой Профильной комиссии по сердечно-сосудистой хирургии Экспертного совета МЗ и СР РФ и Экспертной группой по подготовке рекомендаций, то Решение о созыве конференции должен принять Министр МЗ и СР РФ.

Такая же конфликтная ситуация возникла в связи с опубликованием документа Российские клинические рекомендации по диагностике и лечению хронических заболеваний вен, 2010 г. [10]. В этом документе рекомендуют для диагностики и лечения хронических заболеваний вен нижних конечностей использовать международную классификацию CEAP, непригодность которой для РККИ была доказана [13].

Редакция журнала «Ангиология и сосудистая хирургия» отказала в публикации научной статьи о непригодности классификации CEAP для РККИ для исключения возможности острой научной дискуссии. Вопрос жгучий, но замалчивается. А высокие показатели временной нетрудоспособности и инвалидности от хронических заболеваний вен нижних конечностей в стране не снижаются.

На ежегодных конференциях по вопросам профилактики и лечения сосудистых заболеваний, проводимых в РФ, нет дискуссий о новых предложениях снижения смертности, инвалидности и временной нетрудоспособности от этих заболеваний. Одна из главных причин недостаточной эффективности профилактики и лечения сосудистых заболеваний изложена в этой статье.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Национальные рекомендации по ведению пациентов с сосудистой артериальной патологией (Российский согласительный документ). Часть 1. Периферические артерии. – М., 2010.
2. Амбулаторная ангиология: Руководство для врачей / В. Ф. Агафонов, В. В. Андрияшкин, В. Ю. Богачев, Л. Н. Богданец и др. / Под общей ред. А. И. Кириенко, В. М. Кошкина, В. Ю. Богачева. – М.: Литтерра, 2009. – 328с.: ил.
3. Савельев В. С., Кошкин В. М, Каралкин А. В. Патогенез и консервативное лечение тяжелых стадий облитерирующего атеросклероза артерий нижних конечностей: Руководство для врачей. – М.: ООО «Медицинское информационное агентство», 2010. – 216 с.: ил.
4. Епифанов А. Г., Епифанова Е. А. Как улучшить результаты лечения сосудистых больных в условиях муниципального здравоохранения. Ангиология и сосудистая хирургия. 2010; 14:4:113-114; Приложение. 22 Международная конференция. г. Москва. Тезисы докладов.
5. Епифанов А. Г., Епифанова Е. А. Актуальные вопросы профилактики и лечения больных мультифокальным атеросклерозом с тяжелой степенью хронической ишемии нижних конечностей в условиях муниципального здравоохранения. Ангиология и сосудистая хирургия. 2010; 14:4:115-116; Приложение. 22 Международная конференция. г. Москва. Тезисы докладов.
6. Епифанов А. Г., Епифанова Е. А. Как увеличить продолжительность жизни больных после реконструктивных операций на сосудах? //Ангиология и сосудистая хирургия. 2009; 15:2:125-126; Приложение. 21 Международная конференция. г. Самара. Тезисы докладов.
7. Епифанов А. Г., Епифанова Е. А. Хроническая критическая ишемия конечностей // Российский научный журнал. – 2007. – № 1. – С. 135-143.
8. Епифанов А. Г., Епифанова Е. А. Хроническая критическая ишемия конечностей, как критерий несостоятельности ангиологии в объяснении и лечении восходяще-

го некроза тканей конечности на фоне болей покоя и необходимости внедрения в здравоохранение РФ нового вида специализированной стационарной медицинской помощи. Рязань, 2006 г. – 23 с.

9. Материалы I Всероссийской научно-практической конференции 13-15 октября 2005 г. Актуальные вопросы профилактики ампутаций конечности по поводу самопроизвольной гангрены при тяжелых стадиях окклюзионных поражений артерий конечностей. – Рязань, 2005. – 188 с.

10. Российские клинические рекомендации по диагностике и лечению хронических заболеваний вен, основанные на принципах доказательной медицины. Документ, согласованный экспертами. – Самара, 2009. – С. 1-79.

11. Правила проведения качественных клинических испытаний в Российской Федерации. ОСТ 42-511-99.

12. Надлежащая клиническая практика. ГОСТ Р 52379-2005.

13. Епифанов А. Г., Епифанова Е. А. К вопросу о хронических заболеваниях вен, хронической венозной недостаточности нижних конечностей, классификации CEAP и принципах доказательной медицины (или почему Российские клинические рекомендации по диагностике и лечению ХЗВ не могут применяться в практическом здравоохранении). – Рязань, 2010. – 32 с.

МУЗ ГОРОДСКАЯ КЛИНИЧЕСКАЯ БОЛЬНИЦА №10
МЕДИЦИНСКИЙ ЦЕНТР НАУКОЁМКИХ ТЕХНОЛОГИЙ
г. РЯЗАНЬ

УДК 616.13 – 007.272 + 617.58 – 0024 – 084
ББК 54.102

медицина

МЕДИЦИНСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ЛЕЧЕНИЯ ПОЛИМАГНИТНОЙ УСТАНОВКОЙ «СКАФАНДР ЕПИФАНОВА» КАК АЛЬТЕРНАТИВА В ПРОФИЛАКТИКЕ ИНСУЛЬТА, ИНФАРКТА, ГАНГРЕНЫ КОНЕЧНОСТИ, НЕФРОПАТИИ И РЕТИНОПАТИИ У БОЛЬНЫХ САХАРНЫМ ДИАБЕТОМ

Доктор медицинских наук А. Г. Епифанов
Кандидат медицинских наук Е. А. Епифанова

В статье приведен анализ литературы и собственных наблюдений по лечению микро- и макроангиопатий у больных сахарным диабетом (СД). Сделаны выводы о непригодности эндокринологических и диабетологических отделений многопрофильных больниц по профилактике и лечению микро – и макроангиопатий у больных СД. Показано, что применяемые для лечения микро – и макроангиопатий у больных СД медикаменты и методы для подавления оксидативного стресса и эндотелиальной дисфункции не дают снижения показателей временной нетрудоспособности, инвалидности и смертности. Предлагается авторская медицинская технология профилактики и лечения ангиопатий и новый вид стационара для ее реализации, а так же необходимость проведения Всероссийской научно-практической конференции по вопросам внедрения указанных предложений.

Ключевые слова
Сахарный диабет, медицинская технология, ПМУ «Скафандр Епифанова», оксидативный стресс, эндотелиальная дисфункция, конференция

Сахарный диабет (СД) I и II типа, как за рубежом так и в России, принял масштабы эпидемии и занимает 3-4 место в инвалидизации и смертности [1-6].

Это, прежде всего, результат поражения артериальной системы кровообращения в мозге, сердце, конечностях, почках и глазах [5-8, 14, 24].

В 2000 г. в России было зарегистрировано 2 061 800 больных СД, в 2005 г. 2 518 400, а в 2006 г. – 2 684 200. За один год количество зарегистрированных больных СД увеличилось на 165 800 [1].

Возникает вопрос, почему при СД даже при нормализации уровня глюкозы в крови, соблюдении диеты, здоровом образе жизни продолжает интенсивно прогрессировать процесс разрушения, системы артериального кровообращения в мозге, сердце, конечностях, глазах, почках и др., даже несмотря на применение комплекса сильнодействующих архидорогих импортных медикаментов. В официальной медицинской литературе ответа на этот вопрос нет, вопрос даже не обсуждается [9-

12, 22, 27, 28].

Установлено, что при СД происходит активация реакции свободнорадикального перекисного окисления липидов (СПОЛ). Основным субстратом СПОЛ являются полиненасыщенные жирные кислоты (линолевая, линоленовая, арахидоновая и др.) образующие липидный слой мембран клеток [1, 9, 13].

При СД с дефицитом инсулина, гипергликемией, энергодефицитом в клетках происходит ускоренное образование активных форм кислорода. Два атома кислорода присоединяются к углероду жирных кислот, что ведет к образованию липидных перекисей и свободных радикалов, которые разрушают клеточные мембраны, вызывая гибель клеток [1, 9, 14].

Свободнорадикальные процессы с увеличением количества свободных радикалов (оксидативный стресс) участвуют в формировании всех патологических процессов в организме (старение, окклюзионное поражение артерий и вен, аутоиммунные заболевания, сахарный диабет и др.) [1, 5, 6, 25, 26].

Оксидативный стресс при СД приводит к адгезии лейкоцитов к эндотелию, аггрегации тромбоцитов и эритроцитов, нарушению реологических свойств крови, нарушению лимфо- и микроциркуляции крови в артериях головного мозга, сердца, конечностей, глаз, почек, и других органов и систем.

При оксидативном стрессе повреждаются эндотелиальные клетки кровеносных и лимфатических сосудов, а также полостей сердца. Эндотелий вырабатывает много биологически активных веществ, которые участвуют в поддержании гемостаза, иммунных реакций, артериального и венозного кровотока, как в магистральных сосудах, так и в капиллярах. Эндотелиальная поверхность артериального русла воспринимает давление и объем движущейся крови (напряжение сдвига), что вызывает синтез ею антисвертывающих и сосудорасширяющих веществ (Хаютин В. М., Лукошкова Е. В. и др. 1996 г.).

При длительном течении СД, эндотелий выделяет больше факторов вазоконстрикции. К этому времени в магистральных артериях возникают стенозы и окклюзии, что ведет к тотальному нарушению артериального и венозного кровообращения во всех органах, а особенно в головном мозге, сердце, глазах, почках, а так же в магистральных артериях шеи, таза и конечностей, особенно в ногах (диабетическая стопа) [16-20].

Установлено, что при СД процесс грубого поражения аорты и артерий атеросклерозом возникает на 8-10 лет раньше, чем у людей, имеющих нормальную толерантность к глюкозе [1, 3].

Парадокс в том, что, прежде всего страдают органы, имеющие самую обширную сосудистую капиллярную сеть (мозг, почки, глаза, сердце, стопы) [1, 5, 6, 21, 26, 27].

Помимо оксидативного стресса, второй важной причиной микро- и макроангиопатий при СД считают эндотелиальную дисфункцию (ЭД). ЭД – это процесс, суть которого в дисбалансе между продукцией веществ улучшающих или ухудшающих кровоток и метаболизм системы кровообращения [1, 5, 25].

Эндотелий сосудов является гигантским паракринным органом, сложнейшей метаболической системой, регулирующей гемостаз.

Таким образом, большинство ученых считает, что в основе микро- и макроангиопатий при СД лежат два взаимосвязанных процесса: оксидативный стресс и эндотелиальная дисфункция [1, 5-8].

Ступин В. А. и соавторы (2009 г.) отмечают: «до настоящего времени единого комплексного междисциплинарного подхода к лечению СД пока не выработано, как нет пока и клинико-социальной реализации программ раннего скрининга и профилактики. Это подтверждают и цифры неуклонного роста заболеваемости СД, частоты и тяжести его осложнений». А

ниже они уточняют: «что на сегодняшний день реально и повсеместно работающей системы скринирующих обследований позволяющих рано выявлять начальные симптомы системных осложнений СД и тем более системы эффективных комплексных лечебных мероприятий и, главное, мероприятий, профилактирующих прогрессирование тяжести системных осложнений СД в нашей стране не существует» [1]. Этим сказано много.

Но, что же нового предлагают эти и другие авторы для уменьшения инвалидности и смертности от СД в России?

1. специальная диета
2. физические упражнения
3. правильный образ жизни

По мнению этих и других авторов это основные принципы профилактики и лечения СД.

Надо отметить, что эти принципы профилактики и лечения пропагандировал еще Гиппократ, и они относятся не только к СД, но и ко всем заболеваниям человека.

Многие ученые отмечают, что принципиально необходимым при СД любого типа является комплексное применение немедикаментозных и медикаментозных методов.

К немедикаментозным методам лечения относят:

– диета;

– изменение образа жизни;

– физические нагрузки;

– постоянный самоконтроль уровня гликемии и АД;

– нормализация массы тела.

К медикаментозным методам лечения СД и профилактики его осложнений относятся:

1. Медикаменты, нормализующие уровень сахара (инсулин, производные сульфанил мочевины, бигуаниды и др.).

2. Медикаменты для профилактики и лечения ангиопатий:

а) антиоксиданты и антигипоксанты (Актовегин, Цитофлавин, Мексидол, Аскорбиновая кислота);

б) статины;

в) гипотензивные (ингибиторы АПФ и др.);

г) ангиопротекторы (Вазопростан, Вессел-Дуэф и др.);

д) антиаггреганты тромбоцитов – Ацетилсалициловая кислота, Плавикс и эритроцитов – Трентал, Винпоцетин;

е) антикоагулянты прямые и непрямые – Гепарин, Клексан, Варфарин и др.

Приводится много схем медикаментозного лечения больных с различной тяжестью течения СД. Но, к сожалению, результаты желают лучшего.

Наш 25 летний опыт наблюдения и лечения свыше 1000 больных СД, ранее проходивших лечение в клиниках Москвы и Ленинграда и др. крупных городах, показывает, что эффективность описанных выше методов профилактики и лечения микро- и макроангиопатий при СД явно недостаточна. Нужны свежие взгляды и подходы. Об этом говорят все специалисты, которые лечат осложнения СД (инсульт, инфаркт, гангрену, диабетическую стопу, нефропатию, ретинопатию) [1, 10, 12, 21, 26].

Без учета фундаментального закона шести сегментного строения тела человека, который определяет структуру кровообращения в организме человека (направление, объемную скорость движения артериальной и венозной крови одновременно в каждом сегменте тела человека за фиксированный интервал времени – δt) проводить первичную профилактику стеноза и окклюзии артерий и вен невозможно [12, 23].

При этом надо учитывать, что сосудистый тонус артерий мышечного типа в каждом сегменте тела регулируется снаружи 3 видами кожной чувствительности в зависимости от величины показателей 3-х биоконстант (форма, температура, заряд) поверхности кожи человека. Но, к сожалению, в течение многих десятилетий при разработке новых методов профилактики и лечения микро- и макроан-

гиопатий при СД эти законы гемодинамики не обсуждались, а, следовательно, и не имели практического применения [11, 12, 21, 26].

Впервые, эта проблема была сформулирована и опубликована в работе [10], где были сформулированы три основных вывода:

1. Существующая в России система профилактики и лечения сосудистых заболеваний не эффективна.

2. Без создания новой системы профилактики, диагностики и лечения уменьшить смертность, инвалидность, временную нетрудоспособность от сосудистых заболеваний невозможно.

3. Вторичная профилактика осложнений сосудистых заболеваний, таких как: инсульт, инфаркт, внезапная смерть, гангрена конечностей путем комплексного лечения с использованием хирургических, медикаментозных и других консервативных методов не достаточно эффективна.

Как известно, для лечения сосудистых заболеваний широко применяется воздействие на:

1) анатомическое русло артериального и венозного кровотока (противовоспалительная, антиоксидантная, антилипидная, спазмолитическая, ваготоническая терапия, хирургическая коррекция, ангиопротекторы)

2) на физико-химическое, биохимическое, водно-электролитное состояние, структурный состав и объем циркулирующей крови, (вязкость, текучесть, гематокрит, агрегация тромбоцитов и эритроцитов, свертывающую и анти свертывающую систему крови, белки, жиры, углеводы и др.; газовый состав).

3) сократительную способность сердца.

4) на метаболизм клеток и тканей всего организма и пораженного органа.

К сожалению (кроме Рязани), нигде не проводится целенаправленное программно организованное воздействие на 2 системы векторных сил, обеспечивающих циркуляцию в пространстве и времени артериальной и венозной крови в 6 сегментах тела человека (см. рис. 1, рис. 2).

Русла циркуляции артериальной и венозной крови частей тела заданы генетически в виде анатомической структуры, встроенной в тело человека. Тело человека состоит из 6 главных сегментов (голова-шея, туловище, 2 руки, 2 ноги).

Геометрические оси этих сегментов тела имеют различные направления в пространстве. Оси сегментов тела детерминируют направление (в зависимости от геометрии тела в каждый момент времени) движения векторов сил кровотока в пространстве. При этом векторы сил артериального и венозного кровотока каждого сегмента тела направлены в противоположных направлениях. Величины векторов сил артериального кровотока уменьшаются от сердца к периферии (уменьшается линейная скорость частиц крови), а величины векторов сил венозного кровотока увеличиваются от периферии к сердцу, в связи с увеличением линейной скорости кровотока по мере приближения к правому предсердию.

Независимо от положения сегментов тела в пространстве, артериальный кровоток имеет пульсирующий характер на всем протяжении артериального русла. Это вызвано тем, что в каждый интервал времени (R-R) (см. рис. 2), из движущейся от сердца по геометрической оси артериального кровотока точки генерируется множество сил, величины векторов которых равны длине радиуса шара, поверхностью которого является внутренняя поверхность артерий при ее максимальном отклонении в результате локального увеличения объема русла за счет волнового прироста массы крови.

Описанные системы циркуляции артериальной и венозной крови, представленные в виде системы векторных сил, которые при воздействии на них, могут изменять физико-химическое состояние не только крови, но и анатомические структуры стенок сосудов по которым эта кровь дви-

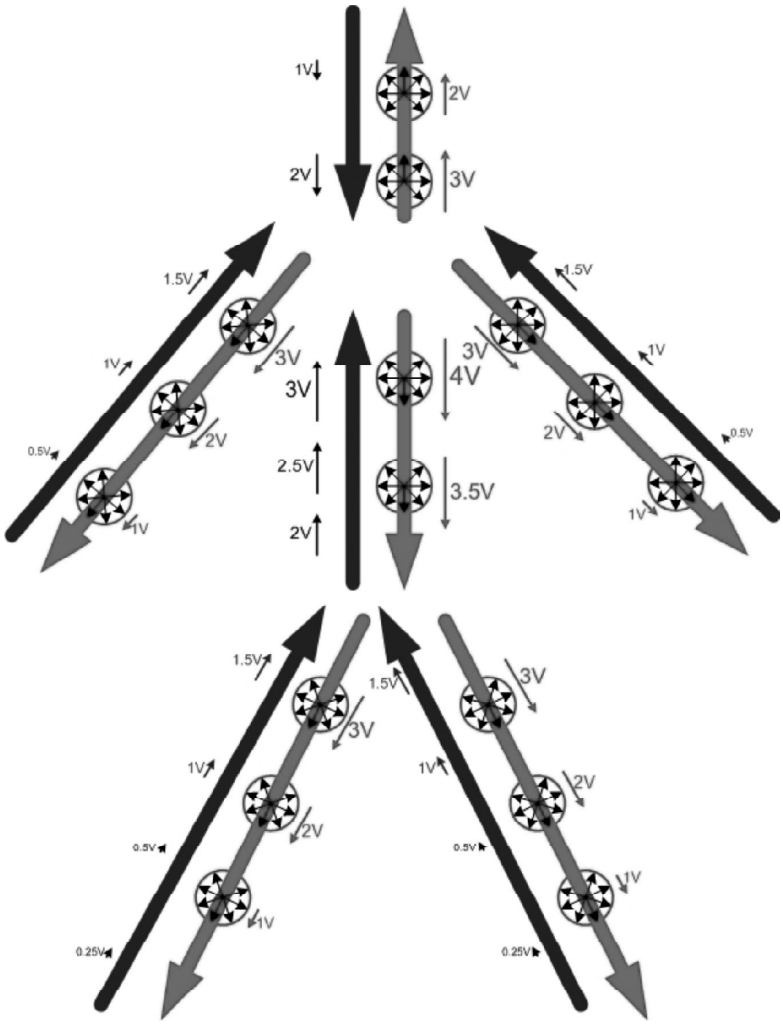


Рисунок 1. Схема движения сил артериального и венозного кровотока с наложением векторов пульсовой волны

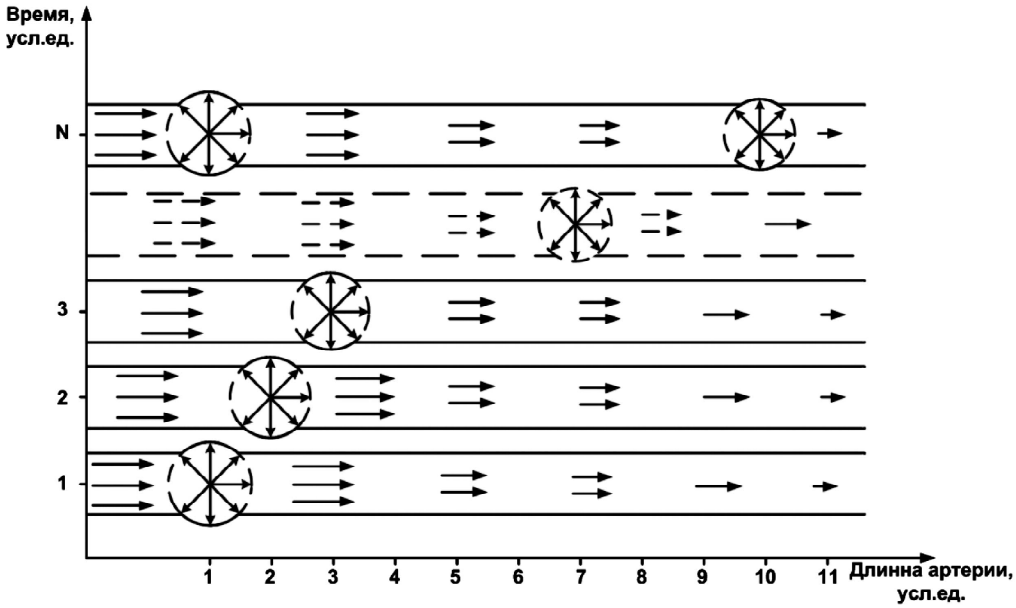


Рисунок 2. Схема движения векторов пульсовой волны артериального кровотока во времени и пространстве

жется.

Надо учитывать, что в разных сегментах тела человека количество векторов сил, их величины и направления движения различные, поэтому их воздействие на кровь и стенки сосудов в каждом сегменте тела также будет отличаться от других сегментов.

Без учета и понимания описанных механизмов циркуляции крови на уровне целостного организма и его отдельных сегментов проводить эффективную профилактику и лечение сосудистых заболеваний невозможно.

Исходя из сегментарного строения тела человека, величин, направлений движений и последовательности пространственно-временного построения множества векторов сил 2-х систем циркуляции крови в организме (артериальной и венозной), – был разработан способ воздействия на организм человека волнами бегущего магнитного поля, описанный в патенте №2051705 (Рис. 3).

Для реализации этого способа воздействия была разработана и изготовлена полимагнитная установка (ПМУ) «Скафандр Епифанова» (патент №1062930)) (Рис. №4).

На основе этого способа воздействия и оборудования для его реализации в соответствии с приказом МЗ СССР №589 от 17.06.1982 г. была разработана медицинская технология лечения хронических окклюзионных поражений артерий и вен конечностей. Росздравнадзор выдал Разрешение на применение новой медицинской технологии «Лечение хронических окклюзионных поражений артерий конечностей с применением полимагнитной установки «Скафандр Епифанова» ФС №2011/015 от 03.02.2011г. (Рис. 5).

Предложенная технология лечения в течение 25 лет применяется в отделении сосудистой хирургии с применением ПМУ «Скафандр Епифанова» Рязанской городской клинической больницы №10.

ПМУ «Скафандр Епифанова» имеет регистрационное удостоверение МЗ и СР РФ ФСР 2009/06522 от 28.12.2009 г. (Рис.

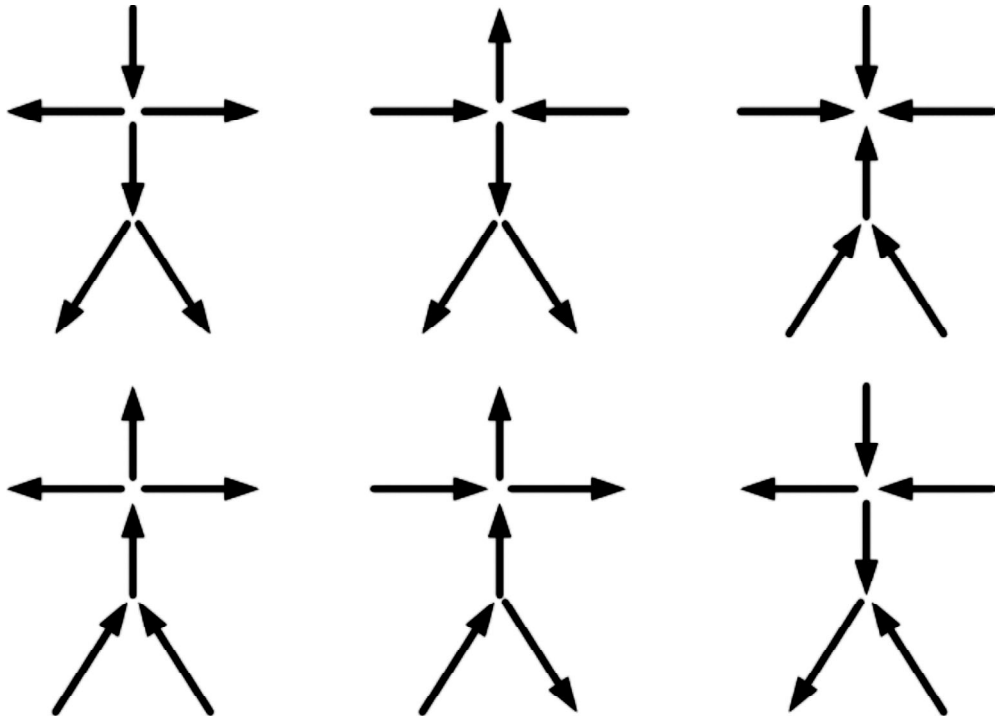
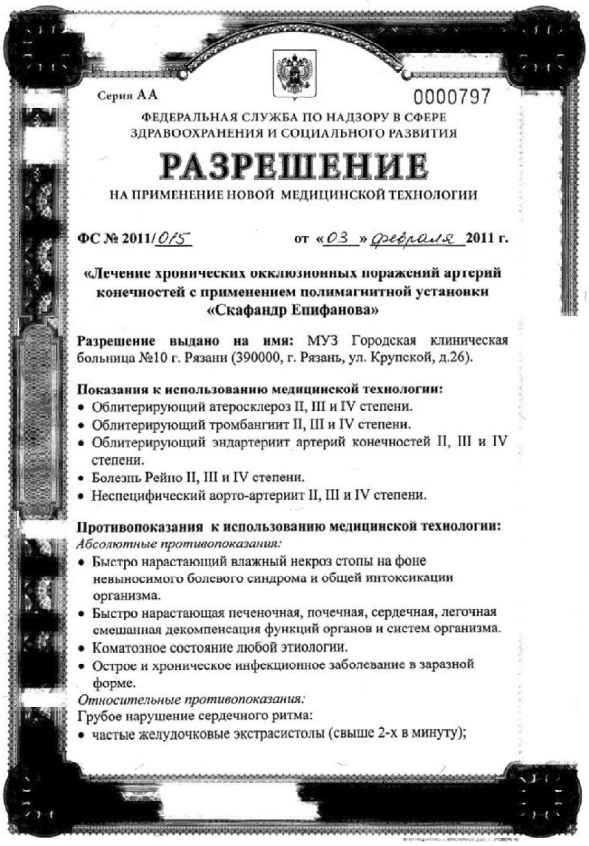


Рисунок 3. Новый способ воздействия на организм человека волнами бегущего магнитного поля. Патент №2051705.

Рисунок 4. Оборудование для реализации нового способа воздействия на две системы сил артериального и венозного кровотока – ПМУ «Скафандр Епифанова»



Серия АА 0000797

ФЕДЕРАЛЬНАЯ СЛУЖБА ПО НАДЗОРУ В СФЕРЕ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ И СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

РАЗРЕШЕНИЕ

НА ПРИМЕНЕНИЕ НОВОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ

ФС № 2011/015 от «03» февраля 2011 г.

«Лечение хронических окклюзионных поражений артерий конечностей с применением полимагнитной установки «Скафандр Епифанова»

Разрешение выдано на имя: МУЗ Городская клиническая больница №10 г. Рязани (390000, г. Рязань, ул. Крупской, д.26).

Показания к использованию медицинской технологии:
- Облитерирующий атеросклероз II, III и IV степени.
- Облитерирующий тромбангиит II, III и IV степени.
- Облитерирующий эндартериит артерий конечностей II, III и IV степени.
- Болезнь Рейно II, III и IV степени.
- Неспецифический аорто-артериит II, III и IV степени.

Противопоказания к использованию медицинской технологии:
Абсолютные противопоказания:
- Быстро нарастающий влажный некроз стопы на фоне невыносимого болевого синдрома и общей интоксикации организма.
- Быстро нарастающая печеночная, почечная, сердечная, легочная смешанная декомпенсация функций органов и систем организма.
- Коматозное состояние любой этиологии.
- Острое и хроническое инфекционное заболевание в заразной форме.

Относительные противопоказания:
Грубое нарушение сердечного ритма:
- частые желудочковые экстрасистолы (свыше 2-х в минуту);

Серия АБ 0004987

ФЕДЕРАЛЬНАЯ СЛУЖБА ПО НАДЗОРУ В СФЕРЕ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ И СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Продолжение

Лист 2 из 2

ФС № 2011/015 от «03» февраля 2011 г.

- фибрилляция предсердий (бради- и тахисистолическая форма);
- пароксизмальная тахикардия (свыше 100 сердечных сокращений в минуту);
- полная поперечная блокада проводящей системы сердца.

Гипертоническая болезнь IIб стадии и выше с частыми гипертоническими кризами.

Возможные осложнения при использовании медицинской технологии и способы их устранения:
- Возникновение боязни замкнутого пространства – отключить установку, извлечь пациента из скафандра.
- Незначительное обострение заболевания в начале терапии – самопроизвольно купируется к окончанию курса лечения.

Врио руководителя (подпись, печать) **Е.А.Тельнова**

Рисунок 5. Разрешение на применение медицинской технологии

ФЕДЕРАЛЬНАЯ СЛУЖБА ПО НАДЗОРУ В СФЕРЕ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ И СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

РЕГИСТРАЦИОННОЕ УДОСТОВЕРЕНИЕ

№ ФСР 2009/06522

от **28 декабря 2009 года** Срок действия: **не ограничен.**

Настоящее удостоверение выдано

ООО "Клиника Епифанова", Россия, 390007, Рязанская обл., г.Рязань, Октябрьский городок, РХУ КЭУ МВО

и подтверждает, что изделие медицинского назначения (изделие медицинской техники)
Установка полимагнитная терапевтическая компьютеризированная воздействия бегущим магнитным полем "Скафандр Епифанова" по ТУ 9444-001-14061815-2009

производства

ООО "Клиника Епифанова", Россия, 390007, Рязанская обл., г.Рязань, Октябрьский городок, РХУ КЭУ МВО

класс потенциального риска **2а** ОКП **94 4490**

соответствующее комплекту регистрационной документации

КРД № 81084 от 27.11.2009

приказом Росздравнадзора **от 28 декабря 2009 года № 10696-Пр/09**

разрешено к производству, продаже и применению на территории Российской Федерации

Руководитель Федеральной службы по надзору в сфере здравоохранения и социального развития **Н.В. Юргель**

007442

Рисунок 6. Регистрационное удостоверение на ПМУ «Скафандр Епифанова»

№6).

ВЫВОДЫ:

1. В России растет количество больных с тяжелыми осложнениями СД, что подрывает экономику страны и ложится тяжелым бременем на государственный бюджет.

2. Нет ответа на вопрос, почему (если основные звенья патогенеза, – СПОЛ и ЭД – микро- и макроангиопатий установлены, имеется огромное количество медикаментов для их лечения) растут показатели смертности и инвалидности от осложнений СД, таких как: инсульт, инфаркт, гангрена стопы, слепота, почечная недостаточность.

3. Мероприятия по профилактике прогрессирования тяжести системных осложнений СД в России на уровне госу-

дарственных и муниципальных учреждений здравоохранения не проводятся.

4. Больные СД должны лечиться не в эндокринологических и диабетологических стационарах, а в специализированных отделениях по лечению микро- и макроангиопатий, где лечение ведется с учетом 6-сегментного строения тела человека, путем воздействия на систему векторных сил, обеспечивающих циркуляцию артериальной и венозной крови в системах артериального и венозного кровообращения целого организма.

5. Отделений предлагаемого типа, кроме г. Рязани, в России нигде нет.

6. Для оснащения этих отделений необходимо специально оборудование (ПМУ «Скафандр Епифанова», регистрационное удостоверение № ФСР 2009/06522).

7. Для применения ПМУ «Скафандр Епифанова» у больных СД необходима медицинская технология «Лечение хронических окклюзионных поражений артерий конечностей с применением полимагнитной установки «Скафандр Епифанова» (Разрешение ФС №2011/015 от 03.02.2011 г.).

8. Для освоения новой медицинской технологии лечения микро- и макроангиопатий при СД необходима организация Всероссийского научно-методического центра на базе отделения сосудистой хирургии с применением ПМУ «Скафандр Епифанова» МУЗ ГКБ №10 г. Рязани.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время многие ученые считают, что проблему СД и его осложнений эндокринологи и диабетологи во главе с ФГУ Эндокринологический научный центр МЗ и СР РФ (ФГУ ЭНЦ) и НИИ по вопросам СД решить не смогут. Нужен единый комплексный подход к лечению больных СД. Но, как организовать этот подход в практическом здравоохранении в обширной литературе по СД не указано.

Профилактика и лечение больных СД в стране осуществляется по государственным программам, разработанных ФГУ ЭНЦ. К сожалению, Государственные программы по борьбе с СД и его осложнениями, начиная с 2001г. по 2011г. не привели к снижению показателей заболеваемости, инвалидности, смертности, временной нетрудоспособности от СД и его осложнений. В чем причина?

Одной из главных причин является то, что в Государственных программах по борьбе с СД и его осложнениями в основе оказания медицинской помощи лежат неэффективные организационные структуры здравоохранения (эндокринологические и диабетологические отделения многопрофильных больниц). Основными научными разработками являются поиск более эффективных медикаментов и методик их применения для борьбы со СПОЛ (оксидативный стресс) и эндотелиальной дисфункцией. Но, как показано в этой и др. работах, это тупиковый путь. Необходимо срочно созвать Всероссийскую научно-практическую конференцию по вопросу внедрения высокоэффективной медицинской технологии профилактики и лечения микро- и макроангиопатий у больных СД. Решение о созыве конференции должен принять Министр МЗ и СР РФ, т. к. ФГУ ЭНЦ никогда не признает, что государственная программа, разработанная его сотрудниками малоэффективна и еще обостряет проблему.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Ступин В. А., Румянцева С. А., Силина Е. В. Сахарный диабет. Проблемы и решения. – М.: Изд-во МАИ-ПРИНТ, 2009. – 75 с.

2. Гурьева И. В. Профилактика, лечение, медико-социальная реабилитация и организация междисциплинарной помощи больным с синдромом диабетической стопы: Автореф. дис. ... д-ра мед. наук / И. В. Гурьева. – Москва, 2001. – 25 с.

3. Береговский В. Б. Поражение нижних конечностей при сахарном диабете / В. Б. Береговский, А. А. Зайцев, А. Г. Залевская, О. И. Карпов, И. А. Карпова, Т. Л. Цветкова. – М.-СПб.: Диля, 2004. – 263 с.

4. Дедов И. И. Введение в диабетологию / И. И. Дедов, В. В. Фадеев. – М.: Берег, 1998. – 199 с.

5. Ефимов А. С. К проблеме патогенеза и лечения диабетической ангиопатии / А. С. Ефимов, Н. А. Скробонская // Эндокринология: Респ. межвед. сб. – Киев, 1991. – Вып. 21. – С. 23-30.

6. Ефимов А. С. Диабетическая ангиопатия / А. С. Ефимов. – М.: Медицина, 1989. – 288 с.

7. Практика сахарного диабета: доклад исследовательской группы ВОЗ. – М.: Медицина, 1995. – 23 с.

8. Дедов И. И. Диабетическая стопа / И. И. Дедов, О. В.Удовиченко, Г. Р. Галстян. – М.: Практическая медицина, 2005. – 175 с.

9. Дедов И. И. Основные достижения по научным исследованиям направления «Сахарный диабет» / И. И. Дедов // Вестник Российской АМН. – 1998. – №6. – С. 24-29.

10. Епифанов А. Г., Епифанова Е. А. России, но не Минздраву РФ, незамедлительно нужна новая система профилактики, ранней диагностики и лечения сосудистых заболеваний // Российский научный журнал. – 2008. – №1(2). – С. 133-139.

11. Епифанов А. Г., Епифанова Е.А. Современные взгляды на этиологию и патогенез облитерирующего тромбангиита // Российский научный журнал. – 2008. – №4(5). – С. 198-207.

12. Епифанов А. Г., Епифанова Е. А. Применение ПМУ «Скафандр Епифанова» для первичной профилактики нарушений артериального и венозного кровотока при сосудистых заболеваниях // Российский научный журнал. – 2008. – №6(7). – С. 173-182.

13. Кулешов Е. В. Сахарный диабет и хирургические заболевания / Е. В. Кулешов, С. Е. Кулешов. – 2-е изд. – М.: Воскресенье, 1996. – 214 с.

14. Остапова В. В. Сахарный диабет / В. В. Остапова. – М.: А. О. Шрайте. – 1994. – 267 с.

15. Дадвани С. А., Успенский Л. В., Лапчинский В. А., Кузин Н. М. Диагностика и лечение диабетической ангиопатии нижних конечностей / С. А. Дадвин, Л. В. Успенский, В. А. Лапчинский, Н. М. Кузин // Хирургия. – 1994. – №5. – С. 36-38.

16. Международное соглашение по диабетической стопе. – М., 2000.

17. Гурьева И. В. Диабетическая стопа: эпидемиология и социально-экономическая значимость проблемы / И. В. Гурьева // Русский медицинский журнал. – 1998. – Т. 6. – №12. – С. 803-805.

18. Гурьева И. В. Влияние диабетической нейропатии на развитие синдрома диабетической стопы / И. В. Гурьева, И. В. Кузина, И. А. Строков // Клиническая медицина. – 1998. – №6. – С. 30-33.

19. Анцифиров М. Б. Синдром диабетической стопы: современные направления лечения и профилактики / М. Б. Анцифиров, Е. Ю. Колиниченко // Русский медицинский журнал. – 2005. – Т. 13. – №6. – С. 367-370.

20. Грекова Н. М., Бордуновский В. Н. Хирургия диабетической стопы. – М.: ИД «МЕДПРАКТИКА-М», 2009. – 188 с.

21. Епифанов А. Г., Епифанова Е. А. Хроническая критическая ишемия конечностей // Российский научный журнал. – 2007. – №1. – С. 135-143.

22. Бородянский В. С. Лечение диабетической ангиопатии нижних конечностей / В. С. Бородянский // Хирургия. – 1996. – №6. – С. 106-108.

23. Епифанов А. Г., Епифанова Е. А. К вопросу о хронических заболеваниях вен, хронической венозной недостаточности нижних конечностей, классификации CEAP и принципах доказательной медицины // Российский научный журнал. – 2010. – №1(14). – С. 227-234.

24. Ультразвуковая допплеровская диагностика в клинике / Под ред. Никитина Ю. М., Труханова А. И. – М.-Иваново: МИК, 2004. – 342 с.

25. Чур Н. Н. Этиология, патогенез, классификация и хирургическое лечение синдрома диабетической стопы / Н. Н. Чур, И. Н. Гришин, А. А. Козловский и др. // Хирургия. – 2003. – №4. – С. 42-46.

26. Материалы I Всероссийской научно-практической конференции 13-15 октября 2005г. Актуальные вопросы профилактики ампутаций конечности по поводу самопроизвольной гангрены при тяжелых стадиях окклюзионных поражений артерий конечностей. – Рязань, 2005. – 188с.

27. Apelqvist J. The DFU and VAC Therapy: The need for cost effective evidence based care / J. Apelqvist // VI Meeting of the DFSG: KCI Symposium. – Elsinore, 2006. – P. 7.

28. Agrenta L. C. Vacuum-assisted closure: a new method for wound control and treatment: clinical experience / L. C. Agrenta, M. J. Morykwas // Ann Plast Surg. – 1997. – Vol. 38. – №6. – P. 563-576.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ МЕДИЦИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ АКАДЕМИКА И. П. ПАВЛОВА
РЯЗАНСКАЯ ОБЛАСТНАЯ КЛИНИЧЕСКАЯ БОЛЬНИЦА

УДК 616-089
ББК 55.548

медицина

ИНТЕРЛЕЙКИНОВЫЙ СТАТУС ПРИ ОПЕРАТИВНОМ ЛЕЧЕНИИ ПАЦИЕНТОВ С ОЖИРЕНИЕМ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ДОСТУПА

Кандидат медицинских наук В. В. Иванов

Прослежено изменение плазменной концентрации ИЛ-2 в корреляционной взаимосвязи с динамикой CD25+ лимфоцитов и растворимой формы низкоаффинного рецептора интерлейкина-2 (sCD25), а также интерлейкинов-1 и -6 при абдоминальных вмешательствах выполненных лапароскопическим и лапаротомным доступами.

Показано, что повышение уровня интерлейкинов зависит от вида доступа и наличия ожирения. Асинхронное увеличение sCD25 можно рассматривать как фактор иммуносупрессии, который инактивирует биологически активный интерлейкин-2, что служит звеном регуляции иммунного ответа и способен вносить существенный вклад в формирование иммунных нарушений у пациентов с абдоминальными вмешательствами на фоне ожирения. Предложен оригинальный способ коррекции интерлейкинового статуса при проведении оперативных вмешательств, приоритет которого подтвержден патентом РФ №2297242.

Ключевые слова
Лапароскопическая хирургия, интерлейкины, иммунитет, стресс, ожирение

Одним из важнейших показателей, характеризующих выраженность воспалительной реакции после перенесенного оперативного вмешательства является цитокиновый спектр плазмы крови. Научные исследования показали наличие не менее 50 их различных биологических функций, мишенями которых служат клетки практически всех органов и тканей. Столь широкий спектр биологической активности обусловлен медиатором развития местной воспалительной реакции и острофазового ответа на уровне организма: активация нейроэндокринной системы, перестройка иммунопоэза и иммуностимуляция, изменение синтеза острофазовых белков в печени, изменение числа циркулирующих лейкоцитов и стимуляция костномозгового кроветворения. Они вырабатываются не только клетками иммунной системы и вспомогательными клетками, обладающими иммунной функцией (моноцитами, макрофагами, лимфоцитами, эндотелиоцитами, астроцитами и клетками микроглии), но также многими другими, не имеющими прямого отношения к иммунной системе (остеобластами, клетками стромы костного мозга,

кератиноцитами, синовиальными клетками, хондроцитами, эпителиоцитами тонкой кишки, клетками Лейдига в яичках, фолликулярно-звездчатыми клетками гипофиза, клетками стромы эндометрия, клетками трофобласта и гладкими мышечными клетками кровеносных сосудов). С учетом этого, изучение динамики интерлейкинового статуса организма представляет собой актуальную научно-практическую задачу.

Целью настоящего исследования являлось изучение уровня ИЛ-1,2 и 6, а также sCD25 (растворимой формы низкоаффинного рецептора интерлейкина-2) при оперативном лечении пациентов с ожирением и разработка патогенетически обоснованных методов коррекции интерлейкинового статуса организма.

Материалы и методы

Для реализации поставленной задачи было обследовано 315 пациентов (220 женщин и 95 мужчин), перенесших плановые оперативные вмешательства на органах брюшной полости и малого таза. Все пациенты оперированы в плановом порядке, у женщин репродуктивного возраста вмешательства выполнены в первой половине менструального цикла. Характер операций приведен в таблице 1.

Таблица 1.

Виды оперативных вмешательств

Вид оперативного вмешательства	Количество пациентов	
	N ИМТ, п=150	Ожирение, п=165
Лапаротомная холецистэктомия	*30*	*30*
Лапаротомная гистерэктомия	*30*	*30*
Лапароскопическая холецистэктомия	*20*	*30*
Лапароскопическая гистерэктомия	*20*	*20*
Лапароскопическая холецистэктомия +лапароскопическая фундопликация	*30*	*25*
Лапароскопическая холецистэктомия + лапароскопическая гистерэктомия	*20*	*30*

На протяжении всего периода наблюдения пациенты не принимали гиполипидэмических средств и глюкокортикоидов, препаратов сульфанилмочевины и бигуанидов, не проводилась систематическая заместительная гормонотерапия, ни у кого клинически не зарегистрировано гипофункции щитовидной железы и ревматических заболеваний. В анамнезе на период 6 мес не отмечены инфекционные заболевания, не применялись вакцины, сыворотки, иммунотропные препараты. Клинические группы сформированы методом двойной слепой выборки. Статистическую обработку данных осуществляли методами непараметрической статистики.

Результаты исследования

Как показали наши исследования, в ходе проведения оперативного вмешательства в плазме крови увеличивается содержание ИЛ-1, причем при лапаротомных вмешательствах достоверный рост отмечается с момента осуществления оперативного доступа, а при лапароскопических – только через 6-12 часов после перенесенного вмешательства. Характер доступа оказывает большее влияние на плазменную концентрацию ИЛ-1 в первые послеоперационные сутки, чем объем оперативного приема (таблица 2).

Таблица 2.

Содержание ИЛ-1 в плазме крови при абдоминальных вмешательствах (1-й послеоперационный день)

Вид оперативного вмешательства	Содержание ИЛ-1, пг/мл	
	N ИМТ	Ожирение
Открытая холецистэктомия	*312±15,8*	*487±10,5* $p \leqslant 0,05$
Открытая гистерэктомия	*325±11,8*	*495±12,2* $p \leqslant 0,05$
Лапароскопическая холецистэктомия	*110±9,8*	*150±10,2* $p \geqslant 0,05$
Лапароскопическая гистерэктомия	*132±14,6*	*165±10,5* $p \geqslant 0,05$
Лапароскопическая холецистэктомия +лапароскопическая фундопликация	*150±15,9*	*187±10,5* $p \geqslant 0,05$
Лапароскопическая холецистэктомия + лапароскопическая гистерэктомия	*218±18,7*	*245±8,4* $p \geqslant 0,05$

Ожирение существенно влияет на повышение плазменной концентрации ИЛ-1 только при использовании лапаротомного доступа. Выполнение симультанного этапа существенно не влияет на данный показатель у пациентов с различным ИМТ, рис. 1.

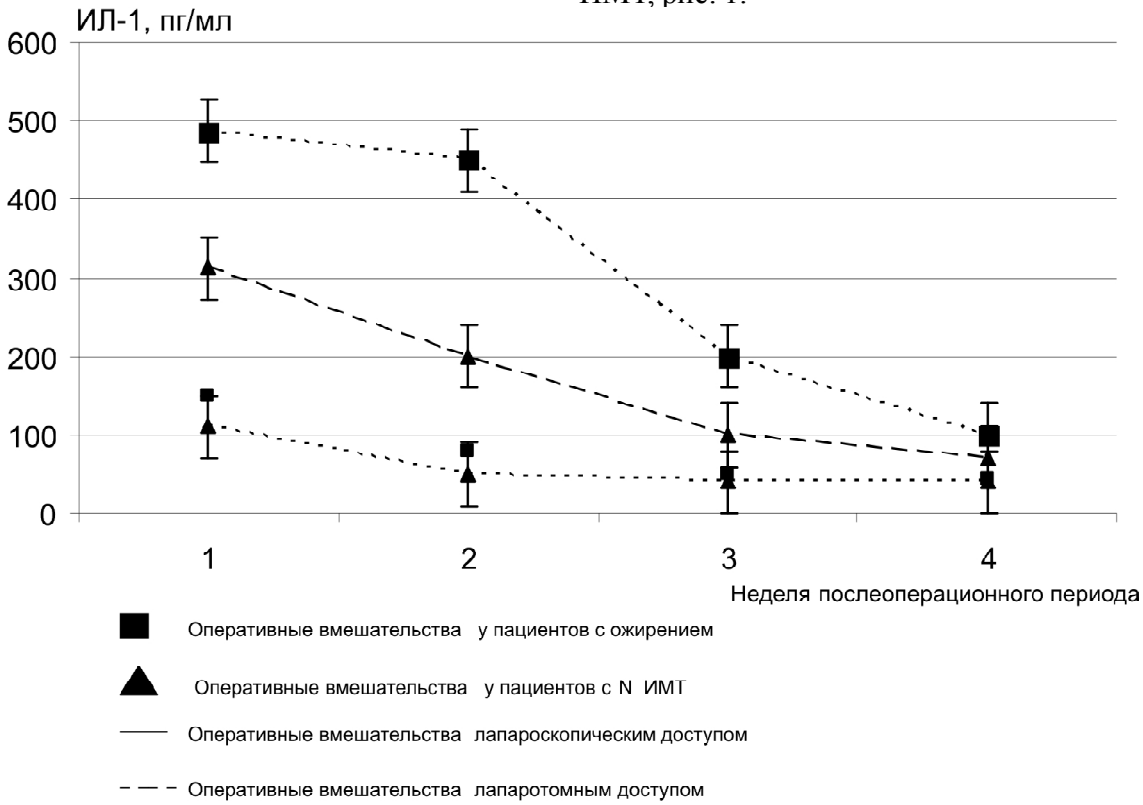


Рис. 1. Динамика интерлейкина-1 при абдоминальных вмешательствах

При неосложненном течении послеоперационного периода отмечается нормализация плазменной концентрации ИЛ-1 ко 2 неделе у всех пациентов оперированных лапароскопическим доступом, вне зависимости от ИМТ и специфичности оперативного приема.

При лапаротомных вмешательствах

уровень ИЛ-1 нормализуется к концу первого месяца у 80% пациентов с N ИМТ, и у 50% с ожирением. Достаточно длительная (более месяца) персистенция высокого уровня ИЛ-1 (выше 200 пг\мл) отмечена у 40% пациентов с ожирением оперированных с использованием лапаротомного доступа и у 1 пациента оперированного лапароскопически.

При выполнении лапаротомных вмешательств достоверное повышение уровня ИЛ-6 отмечается после первого часа оперативного вмешательства и сохраняется при не осложненном течении раннего послеоперационного периода от 3 (паховые грыжи) до 14 суток (резекции желудка, кишечника).

Лапароскопические вмешательства также ведут к повышению уровня ИЛ-6, но достоверные различия начинают определяться через 3-5 часов от момента начала операции. Повышенный уровень сохраняется в течение 2-4 суток послеоперационного периода.

Следует отдельно выделить больных с ожирением, которым проводилась оперативная коррекция хирургических абдоминальных заболеваний лапаротомным доступом. Повышенный уровень ИЛ-6 у них сохранялся до 7 суток, а у 30% – до 3 месяцев послеоперационного периода.

При определении уровня ИЛ-6 в отдаленном периоде было выявлено, что 10 пациентов оперированных лапароскопическим доступом, также отмечается достаточно высокий (на 30-50% выше нормы) уровень ИЛ-6.

При анализе этих пациентов, было выявлено, что все они имеют от 5 и более биохимических маркеров метаболического синдрома.

Сравнительный профиль ИЛ-6 при выполнении хирургических вмешательств с использованием различного вида доступа приведен на рисунке 2.

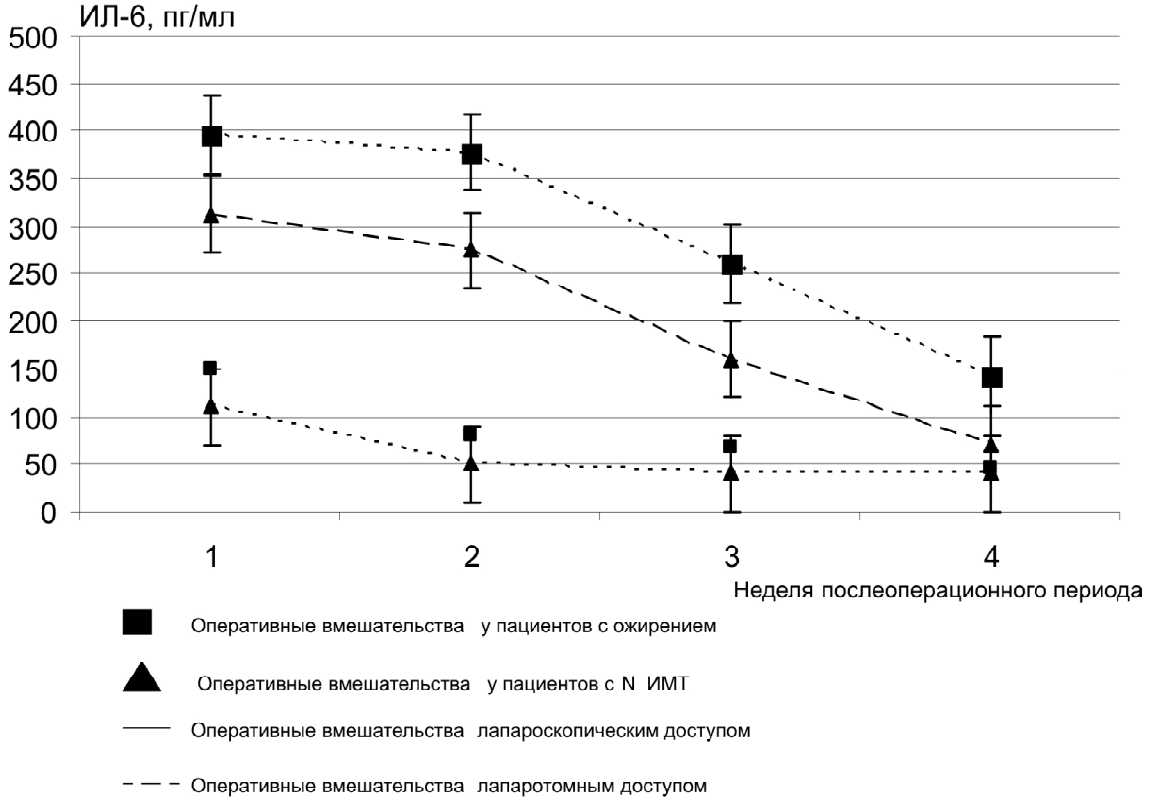


Рис. 2. Динамика интерлейкина-6 при абдоминальных вмешательствах

Изучение растворимых форм дифференцировочных антигенов при хирургическом стрессе является к настоящему времени темой активного научного поиска. Несмотря на то, что вопрос изучен крайне скудно, полученные нами данные дают возможность по-новому взглянуть на механизмы развития иммунных нарушений при оперативных вмешательствах.

В наших исследованиях мы обнаружили, что выполнение оперативных вмешательств у пациентов с ожирением значительно повышается уровень sCD25 (растворимой формы низкоаффинного рецептора интерлейкина-2) при одновременном увеличении интерлейкина-2. При этом лапаротомные вмешательства у данной группы больных сопровождаются ростом sCD25 в среднем в 3,2, а плазменной концентрации ИЛ-2 – в 2,1 раза, что обуславливает развитие к 3м суткам послеоперационного периода «относительной недостаточности» ИЛ-2. При этом коэффициент δ sCD25/ δ СИЛ-2 равен 1,52±0,28. Лапароскопические вмешательства провоцируют сходные изменения, но с коэффициентами, равными 0,81±0,14 (при изолированных и симультанных на верхнем этаже брюшной полости) и 1,15±0,12 (симультанные на разных этажах брюшной полости), рисунок 3.

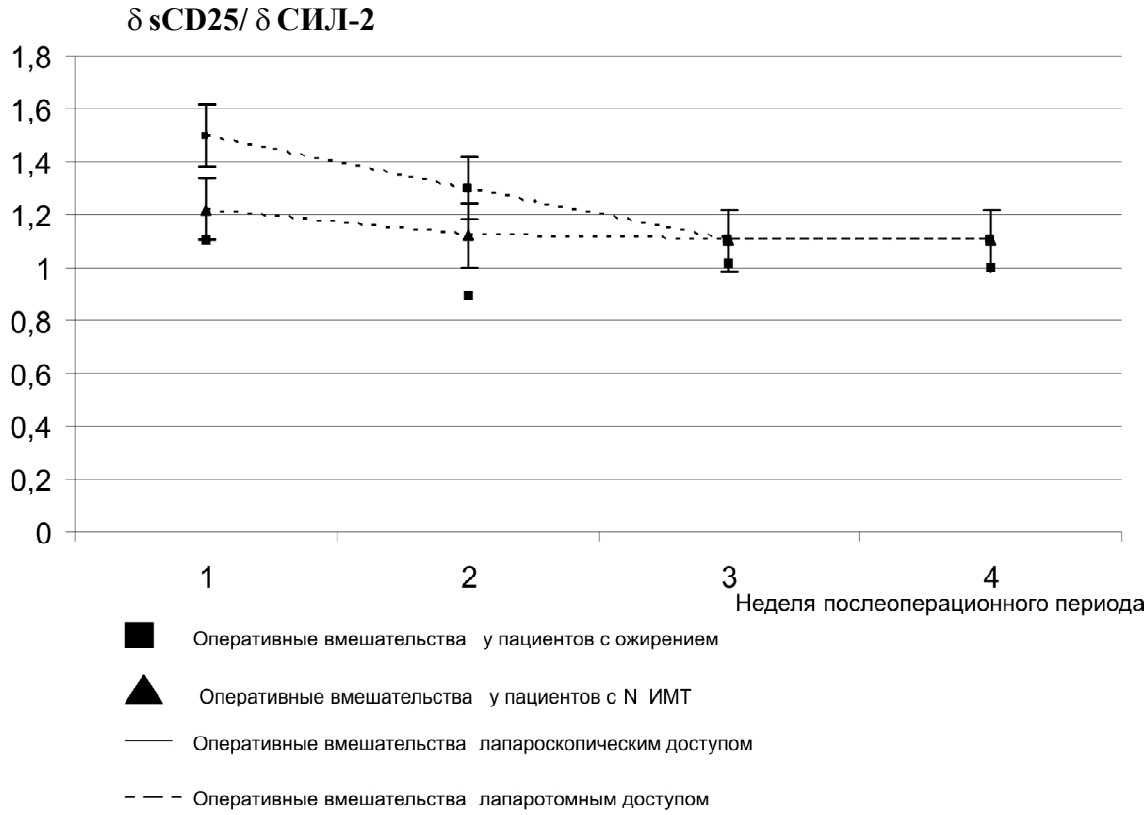


Рис. 3. Динамика δ sCD25/ δ СИЛ-2 в послеоперационном периоде

Причем нарастание плазменных концентраций у пациентов с различным ИМТ отсрочено во времени.

У пациентов с ожирением при выполнении лапаротомных вмешательств тем роста sCD25 к 3 суткам выше аналогичного показателя для ИЛ-2 в 2,2±0,15 раза, а при выполнении лапароскопических в 1,5±0,1 раза. При этом темп роста CD25+ клеток составляет только 50% от темпа роста коэффициента δ sCD25/ δ СИЛ-2. Для пациентов с нормальным ИМТ темпы роста совпадают при выполнении лапароскопических вмешательств и отличаются на 14,2±5,8% при лапаротомном доступе. При этом происходи синхронное и

пропорциональное увеличение CD25+ лимфоцитов.

Известные способы коррекции выраженности реакции организма на хирургический стресс и формирование адаптационной стратегии традиционно ограничены использованием средств и методов защиты тканей от уже развившейся гиперреактивности и включают использование в-блокаторов, витаминов в достаточно высоких дозах, антиоксидантов, нестероидных противовоспалительных средств, агонистов гонадотропин-релизинг-гормонов, антицитокинов, или препаратов с невыясненным механизмом воздействия – адаптогенов. В то же время, в литературе не описано четких схем, позволяющих целенаправленно влиять на цитокиновое звено регуляции стрессорной реакции.

Нами предложен оригинальный метод коррекции стрессорной реакции и адаптационной стратегии организма при выполнении оперативных вмешательств, патент РФ №2297242.

За 2 суток перед планируемым оперативным вмешательством пациентам с прогнозируемым высоким риском развития стрессорных повреждений и послеоперационных осложнений внутривенно капельно вводится 500 000 ЕД рекомбинантного интерлейкина-2. А перед его введением пациенты принимают селективный в-блокатор «Небилет», обладающий также влиянием на систему NO-образования в стенках сосудов. С целью профилактики повышения уровня эндогенных метаболитов арахидоновой кислоты и интерлейкина-1 вместе с небилетом вводится препарат группы оксикамов (пироксикам), способный проникать через гематоэнцефалический барьер и оказывать влияние на центральные структуры, предотвращая центрально обусловленную гипертермию.

Предоперационное введение рекомбинантной формы интерлейкина-2 ведет к уменьшению эндогенного уровня ИЛ-2 и 1 на периферии и в ряде структур головного мозга, снижению количества рецепторов (CD25) к интерлейкину и увеличению концентрации растворимой формы рецептора ИЛ-2. Таким образом, при выполнении оперативного вмешательства снижается регуляторное влияние цитокиновой системы активации стрессорной реакции, интенсивность которой зависит от степени тканевого повреждения, т. е. травматичности оперативного приема. Применение в-блокатора с эффектом воздействия на сосудистую систему оксида азота не только предотвращает интерлейкин-зависимую реакцию сосудистой системы на хирургический стресс, и оказывает периферическую гистопротекцию свойственную всем в-блокаторам. В то же время, функционирование всех других систем реализации стрессорного ответа, остаются в физиологических границах. Применение НПВП группы оксикамов, предотвращает такие нежелательные эффекты введения ИЛ-2, как озноб и повышение температуры.

Как показали наши данные (45 пациентов с ожирением оперированных на органах брюшной полости и малого таза) отмечается снижение интраоперационных уровней интерлейкинов 1 и 6 на 25,4 и 36,8%, а также длительности гепериннтерлейкинэмии в среднем вдвое.

Интраоперационный уровень стресс-индикаторных гормонов был также ниже в среднем на треть: пролактина 35,4±3,2%, кортизол 27,5±2,8%.

При лапаротомных вмешательствах у пациентов с ожирением на фоне применения разработанного комплекса рост sCD25 составил 2,1±0,2 раза, а плазменной концентрации ИЛ-2 – в 1,8±0,2 раза, что близко к аналогичным показателем у пациентов с N ИМТ. При вмешательствах лапароскопическим доступом коэффициент δ sCD25/ δ СИЛ-2в достоверно не отличался от аналогичного у пациентов с N ИМТ, как при изолированных и симультанных на верхнем этаже брюшной полости, так и при симультанных на разных

этажах брюшной полости.

Обсуждение полученных результатов

В приведенных исследованиях показан системный механизм нейробиологических и иммунных реакций при хирургическом стрессе. Выраженность этих изменений при симультанных вмешательствах, затрагивающих несколько этажей брюшной полости, сопоставима с таковой при изолированых лапароскопических вмешательствах.

Увеличение количества жировой ткани в организме обуславливает некоторые особенности стрессорной реакции. Уровень интерлейкинов (1,2 и 6), индуцированных тканевым повреждением выше по сравнению с лицами с N ИМТ, и сохраняется достаточно длительное время после операции. Причем для ИЛ-2 выявлена асинхронность его динамики нарастания по сравнению, как с мембранной формой рецептора, так и его растворимой фракцией. Развитие данного направления исследований привело к заключению, что развитие адаптационной реакции ведет сначала к увеличению количества лимфоцитов с CD25 и повышению плазменного уровня ИЛ-2, а затем – к нарастанию концентрации sCD25. У пациентов с ожирением происходит синхронное повышение как плазменной концентрации интерлейкина-2, так и растворимой формы его рецептора, при этом темпы роста мембранного рецептора отстают от темпов роста как самого ИЛ2, так и от концентрации растворимой формы. Очевидно, что повышение эндогенного sCD25 следует расценивать как признак системной активации иммунной системы. В то же время увеличение растворимой формы рецептора интерлейкина-2 можно одновременно рассматривать как фактор иммуносупрессии, который инактивирует биологически активный интерлейкин-2, что служит звеном регуляции иммунного ответа. Таким образом, растворимые формы дифференцировочных антигенов иммунокомпетентных клеток, возможно, способны вносить существенный вклад в формирование иммунных нарушений у пациентов с абдоминальными вмешательствами на фоне ожирения.

Превентивное введение рекомбинантной формы ИЛ 2 ведет к коррекции интерлейкинового статуса у пациентов с ожирением. Сочетанное введение с препаратами бета-блокаторов с активностью в отношении NO-системы, способствует усилению гистопротекции, а оксиками нивелируют такие часто наблюдающиеся побочные действия как гипертермия и озноб.

Выводы

1. Увеличение количества жировой ткани в организме обуславливает некоторые особенности цитокинового статуса при реализации хирургического стресса. Уровень интерлейкинов (1,2 и 6), индуцированных тканевым повреждением выше по сравнению с лицами с N ИМТ, и сохраняется достаточно длительное время после операции.
2. Интраоперационный уровень ИЛ-1,2 6 и его пиковая динамика зависит от вида доступа, и в меньшей степени от специфичности выполненного оперативного приема. ИМТ влияет на степень повышения данного показателя только при использовании лапаротомного доступа.
3. Достоверный рост ИЛ-1,2 и 6 отмечается с момента осуществления лапаротомии, а при лапароскопическом доступе - только через несколько часов после перенесенного вмешательства. Нормализация плазменной концентрации ИЛ-1,6 происходит вдвое быстрее при использовании лапароскопического доступа. При лапаротомии динамика данного показателя зависит от ИМТ.
4. У пациентов с N ИМТ развитие адаптационной реакции ведет сначала к увеличению количества лимфоцитов с CD25 и повышению плазменного уровня ИЛ-2, а затем – к нарастанию концентра-

ции sCD25.

5. У пациентов с ожирением асинхронное и более выраженное увеличение растворимой формы рецептора интерлейкина-2 можно рассматривать как фактор иммуносупрессии, который инактивирует биологически активный интерлейкин-2, что служит звеном регуляции иммунного ответа и формирование иммунных нарушений у пациентов с абдоминальными вмешательствами на фоне ожирения.

6. Разработанный способ коррекции цитокинового статуса организма при выполнении оперативных вмешательств у пациентов с ожирением (патент РФ №2297242) способствует модуляции цитокинового статуса в физиологически обусловленных границах.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Долгушин И. И., Эберт Л. Я., Лифшиц Р. И. Иммунология травмы. – Свердловск, 1989. – 187 с.
2. Дреслер К. Иммунология. Словарь. Киев, 1988. – С. 161-162.
3. Клецкин С. 3. Хирургический стресс и регуляция физиологических функций: Научный обзор. – М., 1983. – С. 84.
4. Новиков В. В. Растворимые формы дифференцировочных антигенов гемопоэтических клеток // Гематология и трансфузиология. – 1996. – № 6. – С. 40-43
5. Пальцев М. А., Иванов А. А. Межклеточные взаимодействия. – М.: Медицина. –1996. – С. 56-57.
6. Cho J. M. et al. Response of serum cytokines in patiens undergoing laparoscopic cholecystectomy // Surg. Endosc. – 1994. – №8. – P. 1380-1384.
7. Baryshnikov A. Yu., Polosukhina E. R., Zabotina T. N. et al. Fas (APO-1/CD95) antigen... new activation marker for evaluation of the immune status // Russian J. Immunol. – 1997. – № 2. – P. 115-120.
8. Baxter J.N., O Dwyer P.J. Pathophysiology of laparoscopy. Br J Surg 1995; 82: 1: 1-2.
9. Munster A. M. The immunological response and strategies for intervention In... Herndon D. N.(editor). Total burn care. – London, Philadelphia, Toronto, Sydney, Tokyo... Saunders, 1996. – P. 279 - 292.
10. Nussenzweig M., Golstein P. Lymphocyte activation and effector functions //Current Opinion in Immunology. – 2000. – V. 12. – № 3. – P. 239-241.
11. Peteiro-Cartelle F. J., Alvarez-Jorge A. Dynamic profiles of interleukin-6 and the soluble form of CD25 in burned patients // Burns. – 1999. – V. 25. – P. 487-491.
12. Sheehab Eldin S. A., Aref S. S., Salama O. S. Assessment of certain neutrophil receptors, opsonophagocytosis and soluble intercellular adgesion molecule (ICAM-1) following thermal injury.// Burns. – 1999. – V. 25. – № 5. – P. 395-401.
13. Teodorczyk-Injeyan J. A., Sparkes B. G., Lalani S. at al. IL-2 regulation of soluble IL-2 receptor levels following thermal injury // Clin. Exp. Immunol. – 1992. – V. 90. – № 1. – P. 36-42.
14. Teodorczyk-Injeyan J. A., Sparkes B. G., Mills G. B., Peters W. J. Soluble interleukin 2-receptor alpha secretion is related to altered interleukin 2 production in thermally injured patients. // Burns. – 1991. – V. 17. – № 4. – P. 290-295.
15. Wender H. J., Paker C. W. Lymphocyte activation // Prog. Allergy. – 1976. – V. 20. – P. 195-300.

SUMMARY

Ryndin I. Y. Russian Principalities from the Kulikovo Battle before the Battle on the Vorskla (1380-1399) [Part 16] // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 4(23). – PP. 3 – 12. [0,8 п. л.]

Key words

The khan's label, the great reign, princely corporation, grand prince's domain, the Moscow princely House, the grand duchy of Lithuanian, Krevskaya union

Summary

Consideration of the political situation in Rus after the Kulikovo battle in the reign of grand princes Vitovt Keistutovitch and his son-in-low Vasili Dmitriyevitch before the battle on the Vorskla. The grand duchy of Lithuanian at the moment of its highest power.

Kovalev I. G. Political struggle concerning the House of Lords reform during the discussion and adoption of an act of Parliament of 1911// Russian Scientific Journal. – 2011. – № 4(23). – PP. 13 – 25. [0,8 п. л.]

Key words

House of Lords Reform, Conservative party, Liberal Party, absolute veto, suspensory veto, parliamentary debates, amendments to the Bill

Summary

The attitude of the main British political parties and groups to the problem of changes of the prerogatives and powers of the House of Lords during the introduction and discussion of the supreme legislative body of the Bill of Parliament of 1911 is discussed. The process of complicated co-ordinations, concessions and compromises during the discussions period on the text of the Bill is being examined. The Act of Parliament of 1911 characteristics and the reasons of the need for further reform of the House of Lords are given.

Tuguzhekova V. N. , Stepanov M. G. Soviet Historiography of Repression the Peasantry (1929-1933) // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 4(23). – PP. 26 – 31. [0,8 п. л.]

Historiography, source and methods of historical research.

Key words

Soviet history science, historiography, the repression, the peasants, collectivization, «raskulachivanie», stalinism

Summary

The article is an analytical review of publications by Soviet historians relating to the issue of Stalin's political repressions against the peasantry, the period of collectivization (1929-1933). It is concluded that the qualities that reduce the scientific value of soviet historiographical legacy, at the same time give it the properties of the source, which reflected the official policies and actions of the government.

Golovonenko D. V. The Basic Directions of Activity of State and Public Organizations Working with Young People in 50- 80s of the Twentieth Century (According to the Irkutsk Region and the Buryat ASSR Documents) // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 4(23). – PP. 32 – 40. [0,8 п. л.]

Key words

Youth, the state youth policy of the Komsomol, public organizations, Voluntary Society of Assistance to the Army, Air Force and Navy, youth problems, education, patriotic education, military-patriotic education, international education, international friendship clubs, youth international tourism, Ready for Labor and Defense, the military-sports games, cultural and educational work

Summary

This article is devoted to the main directions of the state and public organizations' activity in the work with young people in 50-80 years of the twentieth century in the area of new development – the Irkutsk Oblast and the Buryat Republic, and there was a great concentration of young people taking part in Komsomol construction projects at that time. The author identifies positive and negative aspects of working with young people and comes to the conclusion that the experience of the Komsomol Organization should be used in the modern world.

Nikiforov V. S. Influence of Fuel and ENERGY Industries on Ecological Conditions of Eastern Siberia in the Period 1950 – 1980s (on the Materials of the Irkutsk Oblast) // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 4(23). – PP. 41 – 44. [0,8 п. л.]

Key words

ENERGY, environment, land reclamation

Summary

In the article considers the influence of the construction of hydroelectric power PLANTS and coal mines of the Irkutsk region on the environment, damage caused by the nature of the barbaric methods of geological works. The data of scientific-research activities, which contributed ecologization of production, analyzes the consequences of the policy spent by the country leaders in the field of environmental protection.

Ishchenko A. A. Theoretical and Historiographic Surveys of the Image Building of the «Other» (1980-2000) // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 4(23). – PP. 45 – 50. [0,8 п. л.]

Key words

Cross-cultural communication, image of the «Other», stereotype, self-identification, perception of Russia in the USA

Summary

The article examines historiography of cross-cultural communication. The author reviews scientific publications revealing the history of scientific views development on the problem «We-Others» and the factors determining the image of the «Other» in historiography.

Khramchihin A. A. Main Problems and Contradictions of Modern China Limiting its Sustainable Development // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 4(23). – PP. 51 – 60. [0,8 п. л.]

Key words

China, economy, natural resources, ecology, demography, problems, contradictions

Summary

Character of development of modern China is defined by fast economic growth and, thus, considerable problems and the contradictions which permission is hardly possible without conducting by the country of external expansion.

Belova N. A., Kashkareva E. A. Covergent Specificity of Methodological Workshop as Teaching Technique in Institute of Higher Education (Text Work Optimization) // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 4(23). – PP. 61 – 67. [0,8 п. л.]

Key words

Methodological Workshop, convergent model of the humanities' methods system in pedagogy, professional text work, educational process optimization and intensification

Summary

This article was created to define Methodological Workshop specificity as teaching technique and its place in liberal arts' techniques used in future teacher training. The aforementioned Methodological Workshop is reviewed as a universal component of convergent model of the humanities' methods system. It can be effectively realized in teacher's professional text work. Such technique is conducive to pedagogue's educational process optimization.

Salamatina I. I., Kochetkova E. M. Personality Socialization: Moral Code and Values // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 4(23). – PP. 68 – 75. [0,8 п. л.]

Sociology, pedagogy

Key words

Socialization, personality, individuality, moral code and values, personal sense, consciousness

Summary

Nowadays the Russian society is being radically reformed at all levels, which leads to drastic changes of social relations and institutions. Thus, the study of the peculiarities of youth socialization is the burning issue of the day not only for researchers, but also for those engaged in the process of social adaptation. The evolutionary processes in the Russian society have resulted in the shift of youth socialization policy standards and the change of the procedure of social norms and cultural values adoption by next generations; it stresses the topicality of the issue under study.

Shukshina T. I. Mordovia Core Center Pedagogical Education How Innovative Training Model // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 4(23). – PP. 76 – 85. [0,8 п. л.]

Key words

Basic center, teacher education, innovative infrastructure

Summary

This paper is devoted to the problems of modernizing Russian teacher education. It develops the idea of creating innovative models for training teachers in modern example of Mordovia Pedagogical Institute M. E. Evseveva.

Kornoukhov M. D. Creative Stage of the Shaping Cultures Students-Musician // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 4(23). – PP. 86 – 92. [0,8 п. л.]

Key words

A shaping interpretation cultures, student-musician, objective and subjective creative activity

Summary

The contents opens in article and the main problem of the creative stage of the shaping interpretation cultures students-musician, directed on improvement and development the most significant larval and professional abilities and quality of the specialist.

Rahmankulova S. A. Humor – as a Form of Communication and Comprehension of Life // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 4(23). – PP. 93 – 99. [0,8 п. л.]

Key words

Social nature of humour, humor, wit, the functions of humor, humor as a form of reflection of life, gelatologiya.

Summary

The paper considers the understanding of humour as a form of reflection of life, the recognition of its social character and creative nature. It presents here an empirical investigation of the characteristics of the use of humor and its relationship with the socio-psychological adaptation of personality.

Bezryadina S. M. The patriotic Education in the Military Schools between Two Wars // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 4(23). – PP. 100 – 107. [0,8 п. л.]

Key words

Patriotic education in the military schools, education by the battle experience, education of pilots.

Summary

The main direction of the scientific research is connected with complication of solution

the problem of military-patriotic education in the army and in the Air Force during the State regime changing. The author analyses the experience of the historical solution of this problem between two wars.

Belous A. A. Social Perceptions of Physician`s Professional Responsibility // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 4(23). – PP. 108 – 113. [0,8 п. л.]

Social Psychology

Key words

Social perception, theory of social representations, responsibility, physician`s responsibility

Summary

An article reviews a problem of physician`s professional responsibility in the social psychological approach. The article discusses a relevance of an empirical study of social representations.

Zaytseva Ye. V. The Problem of the Forming of the Sensual Sphere in the Spiritual and Moral Development of the Person in the Pedagogical System of St. Theophan the Recluse of Vysha // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 4(23). – PP. 114 – 117. [0,8 п. л.]

Key words

Upbringing, spirituality, personality, morality, heart, St. Theophan

Summary

Now the term «personality crisis» is widely used in modern society by many prominent artists, scientists and religious leaders. Therefore it`s necessary to bring the principal cause of this crisis. One of the main causes is evidently the spiritual and moral ill-being of modern man. This induces us to take up the study of the religious and pedagogical heritage of St. Theophan the Recluse of Vysha, an outstanding theologian and philosopher, the author of many moral treatises. In his writings on the problem of the sense of human life St. Theophan touches upon such an important notion as the human heart. Moral development of a human being is indissolubly connected with the heart. The heart is the centre of all the spiritual, mental and physical powers of a human.

Kalugin D. V. Psychological Estimation of Safety of the Educational Environment of School Subjects of Teaching and Educational Process // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 4(23). – PP. 118 – 123. [0,8 п. л.]

Key words

The educational environment, psychological safety, satisfaction significant characteristics, security from psychological violence, a psychological estimation of safety of the educational environment

Summary

In article the question of psychological safety of the educational environment of school in estimations of teachers and pupils is considered. Significant characteristics of socially-psychological components of the educational environment are defined. The analysis of indicators of structural components of psychological safety of the educational environment of school on which basis the attitude to it of subjects of teaching and educational process is shown is carried out.

Kuzina M. V. Developing Students' Self-Concept by Means of Studying a Foreign Language at the University // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 4(23). – PP. 124 – 129. [0,8 п. л.]

Education / Pedagogy, Psychology

Key words

Self-concept, positive harmonious self-concept, student, authentic text, methods of work

with authentic texts, introspection, self-esteem, reflection

Summary

The article is devoted to the study of the experience of purposeful development of students' self-concept in Russian universities. The author describes the system of using authentic texts to develop students' harmonious and positive self-concept.

Laykina T. A. Diagnostic Source Level Students Creative Self Pedagogical University // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 4(23). – PP. 130 – 134. [0,8 п. л.]

Key words

Diagnostics, self-realization, creative self-realization, the components of creative self, the indicators of creative self-realization

Summary

The article describes a procedure for identifying the initial level of creative self-teaching university students, selected components, and performance levels of students' creative self-teaching institution.

Polyakova O. V., Slyusareva O. E., Levina M. A., Nevolina I. V. Scientific Development of Pedagogical Process in Changing Conditions Modern Education // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 4(23). – PP. 135 – 140. [0,8 п. л.]

Key words

Educational-training process, innovative technologies, cognitive activity

Summary

In the article the notion of educational and teaching process in modern education, his scientific support in a changing environment. Identified several areas in the study of the fundamental contents of the preparation of the individual.

Suvorova N. A. Preparation of a Technical College Students on the Basis of Information of Educational Resources // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 4(23). – PP. 141 – 145. [0,8 п. л.]

Key words

Professional competence, infomatsionnye educational resources, information and communication a training complex.

Summary

The questions of preparation of students building a technical college specializing in the computerization of education.

Shcherbakova E. A. Image of Parents as the Factor of Professional Adaptation of the Person of Cadets-Pilots // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 4(23). – PP. 146 – 151. [0,8 п. л.]

Key words

An image of parents, professional adaptation, adaptive and disadaptive group, professionally important qualities

Summary

Communication of an image of parents of cadets-pilots with adaptive abilities in the course of professional adaptation is considered. The insufficient level of scrutiny of this question in the scientific literature is shown. Results of research of an image of parents of cadets adaptive and disadaptive groups are presented. Conclusions are drawn, that the image of parents differs at adaptive and disadaptive cadets. It is offered to use the received results during psihologo-pedagogical selection and support of training of flight structure for the purpose of timely revealing and prevention of deviating behaviour at cadets.

Asatryan O. F. Psychological and Pedagogical Support of the Spiritual Development of Students in Music-Education Process // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 4(23). – PP. 152 – 160. [0,8 п. л.]

Key words
Spirituality perfect, needs, values, spiritual organization of personality, psychological and educational support, music-education process

Summary
In this work the essential characteristic of the concept of «spirituality» is submitted to the author's view on the main vectors of psychological and pedagogical support of the spiritual development of students in music-education process.

Bakulin S. V. Of Personal Achievement Adolescent Activities Physical Culture and Sports as a Pedagogical Problem // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 4(23). – PP. 161 – 166. [0,8 п. л.]

Key words
Personal achievements, commitment to personal achievement, physical training and sports activities

Summary
This article presents the results of the analysis of existing theory and practice, actualizing the essence of the category of «personal achievements», grounded understanding of the author's willingness to adolescents to personal achievements in sports and sports activities.

Bobkova J. V. General cultural development of pupils as a problem of psycho-pedagogical support in education // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 4(23). – PP. 167 – 172. [0,8 п. л.]

Key words
General cultural development, pupils, students with disabilities, psychological and educational support

Summary
This article discusses the role of the psycho-pedagogical support of students, created in Russia in the last decade in solving the problem of general cultural development. Particular attention is drawn by the author that the construction of the system is critical to achieving the required level of general cultural competence by students with disabilities.

Borisova M. V., Kirdyashova E. V., Serikova L. A. The Psychologico-Pedagogical Guidance of the Young Schoolchildren' Development of the Regulating Action of Universal Education in the Educational System «School 2100» // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 4(23). – PP. 173 – 178. [0,8 п. л.]

Pedagogics for children in primary school
Key words
Universal regulatory action, children's endowments, educational space, junior child, psycho-pedagogical accompanying, psychological and pedagogical support, educational practice

Summary
In this article we have presented a theoretical analysis of psycho-pedagogical problems accompanying the development of the regulatory action of universal education for children in primary school in the educational system «School 2100». The contradictions arising in the theory and educational practice of schools in the aspect of the problem are revealed. The main tasks of the teacher, are aimed at creating psycho-pedagogical conditions for successful development of the regulatory action of universal education for children in primary school in the educational system «School 2100».

Gorshenina S. N., Schigaeva S. S. Pedagogical Support in the Development of Information Culture of Schoolboys in Multicultural Educational Sphere // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 4(23). – PP. 179 – 185. [0,8 п. л.]

Key words

Information culture of the schoolboy, multicultural educational sphere, multicultural competence, pedagogical support, technology of pedagogical support

Summary

In the article is considered the process of pedagogical support in the development of information culture of schoolchildren in the conditions of multicultural educational sphere. Are defined its essence, directions and conditions of the effective existence.

Zamkin P. V. Psyhological and Pedagogical Support of Development of the Preschool Child as Subject // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 4(23). – PP. 186 – 196. [0,8 п. л.]

Key words

Psychological and pedagogical support, technology of support, the subject, development of the subject of activity, dialogue and consciousness at preschool age

Summary

In article the problem of psychological and pedagogical support as kind of subject-developing activity of the teacher of preschool educational institution is considered. Substantial and technological aspects of support are presented: functions, stages, problems, methods and receptions, tactics, projected results of subject-developing interaction of the teacher and the preschool child in educational process.

Igonin A. S. Pedagogical Support for Children with Disabilities in Integrated Education // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 4(23). – PP. 197 – 203. [0,8 п. л.]

Key words

Pedagogical support, integrated education, human technology, citizenship card

Summary

The paper addresses the problem of pedagogical support for children with disabilities in secondary school, determine the conditions for effective support of this category of children.

Ionova M. S. To the Problem of Psihologo-Pedagogical Support of Development of Intellectual Actions of Planning and Forecasting at Younger Schoolboys // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 4(23). – PP. 204 – 209. [0,8 п. л.]

Pedagogical psychology

Key words

A primary school age, mind, planning, forecasting, diagnostics, psychological and pedagogical support

Summary

The given work is devoted to the investigation of primary schoolchildren's mental activities of planning and forecasting. The article presents the distribution of primary schoolchildren according to the types of planning and levels of forecasting. The given experimental data confirm the necessity of children's purposeful development of mental activities of planning and forecasting at the primary school period.

Majdokina L. G. Model of Psihologo-Pedagogical Support of Development of the Exceptional Child in the Education System // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 4(23). – PP. 210 – 215. [0,8 п. л.]

Pedagogics and psychology

Key words

Giftedness, gifted child, subject, subjectivity, psycho-pedagogical accompaniment,

educational process

Summary

The article raises the question on development of a gifted child. The author created and proved a model of psycho-pedagogical accompaniment of the development of subjectivity of a gifted child in the educational system. Each block of the model is analyzed and the purpose of every block is described particularly. Particular attention is also paid to opening of psycho-pedagogical conditions of the efficient development of subjectivity of a gifted child.

Mihalkina S. A. Psihologo-Pedagogical Support of Development of Communicative Competence of Children of Teenage Age // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 4(23). – PP. 216 – 221. [0,8 п. л.]

Pedagogics and psychology

Key words

Communicative competence, psihologo-pedagogical support, psihologo-pedagogical technologies

Summary

Abstract In article the problem of development of communicative competence of children of teenage age in the course of psihologo-pedagogical support is considered. The author characterizes the basic components and lines of activity of psihologo-pedagogical support, and also the model including target, maintenance, structural, functional, result blocks is offered.

Miheykina T. A. The Impact of the Orphanage Educational Environment on Psychological and Pedagogical Support of Orphans // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 4(23). – PP. 222 – 229. [0,8 п. л.]

Key words

Psycho-pedagogical support, educational environment, orphanage schools, orphans, and methodological principles of activity

Summary

The article focuses on the problem of the impact of the orphanage educational environment on the psychological and pedagogical support of orphans. It discusses the methodological principles reflecting the specificity of the educational environment in orphanages.

Ruskina E. N. Psychological Safety of the Person: The Theory and Technology of Formation // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 4(23). – PP. 230 – 235. [0,8 п. л.]

Pedagogics and psychology

Key words

Psychological safety, psychological protection, destructive impact, model for the development of the psychological safety of a person, technology for the development of a secondary school student's psychological safety.

Summary

The article is concerned with the comparative analysis of basic notions associated with the psychological safety of a person. The necessity for the improvement of the previously developed methods and programmes of the psychological protection is emphasized. Technology for the development of a secondary school student's psychological safety as a potential object of destructive impact is presented.

Serikova L. A., Sorokina A. G. Psychologico-Pedagogical Guidance of Formation of Spiritually-Moral Qualities of Schoolchildren // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 4(23). – PP. 236 – 241. [0,8 п. л.]

Divisions of science: pedagogics, psychologics.

Key words

Spiritual and moral qualities, psychological and pedagogical guidance of a child, schoolchildren, personality

Summary

The article expounds theoretical issues of the spiritually-moral qualities of schoolchildren in teaching and educational process. The most important mechanisms and ways of the realization of psychologico-pedagogical guidance of spiritually-moral qualities of children are presented.

Litvin S. L. Innovative Credo of the Post-Soviet State: Enterprise Character of the Organizational Activity // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 4(23). – PP. 242 – 245. [0,8 п. л.]

Key words

Business, economy, the market, self-management, administrative and enterprise systems.

Summary

In article the severe need of realization of such social technologies, as the market, business and self-management which are fundamental components of realization of modernization of new Russia is considered.

Vlasov V. I. Theoretical Bases of Spiritual Epidemiology. Part 1. Spiritual Aspects of Contagiosity in the Pathology of Human and Society (View on the Problem by the Side of Theoretical Epidemiology and Christian Anthropology and Psychology)// Russian Scientific Journal. – 2011. – № 4(23). – PP. 246 – 265. [0,8 п. л.]

Key words

Classical epidemiology, spiritual epidemiology, somatic morbidity, spiritual morbidity, living substance, infection, energy, information, spirit, soul, body, sanogenicity, pathogenicity, biology, medicine, pedagogics, criminology

Summary

This article considers the basic theoretical statements of the classical epidemiology that is a fundamental medical science which refers to the field of practical medicine including two branches with a common methodology of study: the epidemiology of infectious diseases and the epidemiology of non-infectious diseases. The subject sphere of epidemiology has always comprised such phenomena as morbidity, and its outcomes (invalidity, mortality, lethality, and etc.), and other phenomena determining and characterizing health of the population and being in cause-and-consequence relations with the disease. The main subject of epidemiology is morbidity and the process of its development, spreading, course, and its fading in space, time, and population which is called the epidemiological process. Epidemiology has a universal scientific method that allows us to study any mass pathology of human and society (infectious and non-infectious) on the population level of life organization and different types of population health. Epidemiology studies the population morbidity by means of analysis of its distribution in space, time, and different groups of population with the aim to identify the causes, conditions, and the mechanisms of its development. Afterwards the knowledge received is used to decrease the level of morbidity and to improve the population health.

Within the centuries a specific object of epidemiological study supposed mass population diseases including epidemics and pandemics. According to their nature they were non-infectious and infectious diseases in a narrow (medical, veterinary) sense as those damaging the body structure of external human as an organism. They were considered the only type of infectious pathology of human and society. The introduction into scientific epidemiological vocabulary of the notion of information as «infection» in a wide sense allowed us to single out another type of mass pathology of human and society referring to non-material structure of internal human as a personality (soul and spirit), – spiritual morbidity that is an object of study of information epidemiology or spiritual epidemiology.

Epifanov A. G., Epifanova E. A. On formation of homogenous groups of patients with chronic critical limb ischemia for randomized controlled clinical research in case of chronic occlusive lesions of lower limbs // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 4(23). – PP. 266 – 278. [0,8 п. л.]

Key words

Critical limb ischemia (CLI), classification, degrees, chronic limb ischemia (ChLI), National recommendations, National standard, chronic venous diseases (CVD), peripheral arteries diseases (PAD), randomized controlled clinical research (RCCR).

Summary

The article gives results of the researches, that cast doubt on scientific definitions of critical limb ischemia (CLI) and classification of chronic limb ischemia severity (ChLI) introduced in National recommendations on treatment of patients with vascular arterial pathology (2010). The definitions of the CLI and ChLI severity classification, as mentioned in the article, do not allow creating of homogenous groups of patients for randomized controlled clinical research. Their use in clinical practice is incompetent because it contradicts the National standard of Russian Federation GOST R 52379-2005. Taking into account that major scientific theses are doubted, the authors suggest to convene emergently Russian scientific-practical conference to solve this urgent question.

Epifanov A. G., Epifanova E. A. Medical technology of treatment by polymagnetic device «Epifanov's diving-suit» as an alternative in prevention of insult, infarction, limb gangrene, nephropathy and retinopathy in patients with diabetes // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 4(23). – PP. 279 – 289. [0,8 п. л.]

Key words

Diabetes, medical technology, polymagnetic device (PMD) «Epifanov's diving-suit», oxidative stress, endothelial disfunction, conference

Summary

The article gives analysis of literature and personal observations of treatment of micro- and macroangiopathies in patients with diabetes (D). There were made conclusions on uselessness of endocrinology and diabetology units in multiprofile hospitals in prevention and treatment of micro- and macroangiopathies in patients with D. The article shows that the applied in treatment medicaments and methods for oxidative stress suppression and endothelial disfunction do not decrease the indicators of temporary disability, invalidity and mortality. The authors suggest own medical technology of prevention and treatment of angiopathies and a new kind of an in-patient hospital for its realization, and yet necessity of holding of Russian scientific-practical conference on questions of introduction of the mentioned propositions.

Ivanov V. V. The State of Interleucins by Operating Treatment Obese Patients Using Different Access Technologies // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 4(23). – PP. 290 – 297. [0,8 п. л.]

Key words

Laparoscopic surgery, interleukins, stress, immunity, obesity

Summary

In the given article is observed the change of IL-2 concentration in the correlation with a CD25+ dynamics of lymphocytes and solving form of lowaffine receptor IL-2 (sCD25), and also IL-1 and IL-6 by abdominal invasion performed laparoscopic and laparotomic access.

It is shown that the increasing of level IL depends on the access form and state of obesity. Asynchronic increasing sCD25 can be considered as an immunosuppression factor which activates the biological active interleukin-2 that serves as a joint of regulationof immune dysfunctions by patients with abdominal invasions by obesity. Here is given an original way of correction of interleukin state during the invasions which priority is proved by the patent RF №2297242.

АВТОРЫ
(AUTHORS)

АСАТРЯН Ольга Федоровна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой хорового дирижирования, пения и методики преподавания музыки Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева
Контактная информация: E-mail: asatrian_o@mail.ru; тел. моб. 8 927 641 33 85

БАКУЛИН Сергей Васильевич – аспирант кафедры педагогики Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева
Контактная информация: E-mail: eabakulina@rambler.ru; тел. 8-(8342)-33-93-09

БЕЗРЯДИНА Светлана Михайловна – преподаватель кафедры иностранных языков Краснодарского высшего военного авиационного училища летчиков
Контактная информация: E-mail: bezryadina-lana@mail.ru; тел. 89182391883

БЕЛОВА Наталья Анатольевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры русского языка и методики преподавания русского языка Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева
Контактная информация: E-mail: belkasun@mail.ru; тел. 8-(8342)-24-83-18

БЕЛОУС Александра Андреевна – аспирант первого года обучения Психологического института Российской академии образования (г. Москва)
Контактная информация: E-mail: Belous.Alexandra@yandex.ru; тел. 8-916-511-06-09

БОБКОВА Ольга Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальных методик Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева
Контактная информация: E-mail: bobkova7@yandex.ru; тел. 8-(8342)-35-13-26

БОРИСОВА Марина Владимировна – учитель начальных классов муниципального общеобразовательного учреждения «Гимназия №23», (Республика Мордовия, г. Саранск)
Контактная информация: E-mail: b1m9v7p2@mail.ru; тел. 8-(8342)-355138

ВЛАСОВ Вячеслав Иванович – кандидат медицинских наук, советник по социальной экологии и управлению, доцент кафедры эпидемиологии Рязанского государственного медицинского университета имени академика И. П. Павлова
Контактная информация: E-mail: vlasov_vi_rgmuscience@list.ru; тел. 8-(4912)-25-38-01

ГОЛОВОНЕНКО Дмитрий Владимирович – аспирант Братского государственного университета (Иркутская область, г. Братск)
Контактная информация: E-mail: 486515@mail.ru; тел. 8-914-00-86-515

ГОРШЕНИНА Светлана Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева
Контактная информация: E-mail: sngorshenina@yandex.ru; тел. 89176973597

ЕПИФАНОВ Алексей Герасимович – доктор медицинских наук, заслуженный врач РФ, зав. отделением сосудистой хирургии с применением ПМУ «Скафандр Епифанова»
Контактная информация: E-mail: feedback@doc-epifanov.ru; тел. +7(4912)-46-06-35; Адрес для корреспонденции: А. Г. Епифанов, ул. Мервинская, д. 25, 390044 Рязань, Россия

ЕПИФАНОВА Елена Алексеевна – кандидат медицинских наук, ведущий научный сотрудник учреждения здравоохранения Медицинский центр наукоёмких технологий
Контактная информация: E-mail: feedback@doc-epifanov.ru; тел. +7(4912)-46-06-35;

ЗАЙЦЕВА Елена Васильевна – старший преподаватель кафедры педтехнологий Рязанского областного института развития образования
Контактная информация: E-mail: helen7@rbcmail.ru; тел. 8-910-643-86-75

ЗАМКИН Петр Васильевич – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики, начальник отдела послевузовского образования и организации НИР Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева
Контактная информация: E-mail: nir@mordgpi.ru; тел. 8-(8342)-33-93-09

ИВАНОВ Владислав Валериевич – кандидат медицинских наук, гл. внештатный хирург Министерства здравоохранения Рязанской обл. по спец. пластическая хирургия, ассистент кафедры хирургии и общеврачебной подготовки с курсом эндохирургии ФПДО Рязанского государственного медицинского ун-та имени академика И. П. Павлова, ст. ординатор хирургического отделения №2 Рязанской областной клинической больницы
Контактная информация: E-mail: ivanovvladislav@rambler.ru; тел. 8-(4912)-99-00-89
Подробнее http://spras.ru/fellow.html http://oplastike.ru/hirurgi/ivanov_vladislav_ valerievich/

ИГОНИН Александр Сергеевич – аспирант кафедры педагогики Мордовского государственногой педагогического института имени М. Е. Евсевьева
Контактная информация: E-mail: I-go@list.ru; тел. 8-(8342)-350890

ИОНОВА Мария Сергеевна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры педагогической психологии и педагогики Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарева
Контактная информация: E-mail: ionovams@mail.ru; тел. 89271805320

ИЩЕНКО Анна Андреевна – преподаватель кафедры иностранных языков Владимирского государственного университета, аспирант кафедры истории и археологии Владимирского государственного университета
Контактная информация: E-mail: anna-ischenko@mail.ru; тел. 89206279005

КАЛУГИН Денис Владимирович – аспирант Московского городского психолого-педагогического университета
Контактная информация: E-mail: kdennis@inbox.ru; тел. 8-(499)-463-36-30

КАШКАРЕВА Елена Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и методики преподавания русского языка Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева
Контактная информация: E-mail: kashea@mail.ru; тел. 8-(8342)-28-91-71

КИРДЯШОВА Евгения Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики с курсом методики преподавания математики Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева
Контактная информация: E-mail: nir@mordgpi.ru; тел. 8-(8342)-33-93-09

КОВАЛЕВ Игорь Георгиевич – кандидат исторических наук, доцент, заместитель декана по учебной работе факультета мировой экономики и мировой политики Научно-исследовательского университета Высшая школа экономики (НИУ ВШЭ, г. Москва)
Контактная информация: E-mail: ikovalev@hse.ru; тел. +7-(495)-772-95-90*2205

КОРНОУХОВ Михаил Дмитриевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыки и методики преподавания музыкальных дисциплин Новгородского государственного университета им. Я. Мудрого, докторант кафедры методологии и методики преподавания музыки Московского педагогического государственного университета
Контактная информация: E-mail: sobaka.mk@mail.ru; тел. 89116085242

КОЧЕТКОВА Елена Михайловна – соискатель кафедры педагогики Московского государственного областного социально-педагогического института (г. Коломна)
Контактная информация: E-mail: rugb-21@yandex.ru; тел. 8-985-153-23-85

КУЗИНА Марина Вячеславовна – старший преподаватель кафедры второго иностранного языка и методики его преподавания Института иностранных языков Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: mmarls@yandex.ru; тел. 8-(4912)-32-43-26

ЛАЙКИНА Татьяна Анатольевна – аспирант кафедры педагогики Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева
Контактная информация: E-mail: tatianalaikina@yandex.ru; тел. +7 909 327 86 43

ЛЕВИНА Мария Андреевна – аспирант кафедры педагогики, психологии и ТСО ФПДО, преподаватель кафедры латинского языка и русского языка Рязанского государственного медицинского университета имени академика И. П. Павлова
Контактная информация: E-mail: levinmariya@yandex.ru; тел. 8-920-637-34-90

ЛИТВИН Сергей Леонидович – аспирант кафедры государственного, муниципального управления и социальной инженерии Российского государственного социального университета (г. Москва)
Контактная информация: E-mail: Antisfen1@yandex.ru; тел. 89265681468

МАЙДОКИНА Людмила Геннадьевна – кандидат психологических наук, ассистент кафедры психологии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева
Контактная информация: E-mail: lyda_maydokina84@mail.ru; тел. 8-(8342)-75-63-51

МИХАЛКИНА Светлана Александровна – кандидат психологических наук, ассистент кафедры психологии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева
Контактная информация: E-mail: mihalkina-s-a@yandex.ru; тел. 89876966015

МИХЕЙКИНА Татьяна Александровна – кандидат педагогических наук, старший. преподаватель кафедры педагогики Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева
Контактная информация: E-mail: tatyanochka79@mail.ru; тел. 88345151555

НЕВОЛИНА Ирина Валентиновна – аспирант кафедры педагогики, психологии и ТСО ФПДО, преподаватель кафедры иностранных языков Рязанского государственного медицинского университета имени академика И.П. Павлова
Контактная информация: E-mail: nevolina@mail.ru; тел. 8-905-694-99-03

НИКИФОРОВ Владимир Сергеевич – аспирант кафедры истории Братского государственного университета (Иркутская область, г. Братск)
Контактная информация: E-mail: nikiforov-bratsk@mail.ru; тел. 8-(3953)-46-36-69

ПОЛЯКОВА Олеся Витальевна – преподаватель кафедры педагогики, психологии и ТСО ФПДО Рязанского государственного медицинского ун-та имени академика И.П. Павлова
Контактная информация: E-mail: polyakova_lesya@mail.ru; тел. 8-910-642-24-67

РАХМАНКУЛОВА Светлана Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой практической психологии Оренбургского филиала НОАНО ВПО «Институт бизнеса и политики»
Контактная информация: E-mail: rsa21@list.ru; тел. 89033659868

РУСЬКИНА Екатерина Николаевна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии Мордовскогой государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева
Контактная информация: E-mail: ekaterina-ruskina@yandex.ru; тел. +79510533343

РЫНДИН Игорь Жанович – старший научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории проблем регионализации образования Рязанского областного института развития образования (НИЛ ПРО РИРО)
Контактная информация: E-mail: ryndin@post.rzn.ru; тел. 8-(9412)-45-73-53

САЛАМАТИНА Ирина Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, декан факультета иностранных языков, профессор кафедры иностранных языков Московского государственного областного социально-педагогического института (г. Коломна), академик Международной академии наук педагогического образования
Контактная информация: E-mail: salir@mail.ru; тел. 8-(916)-637-34-68

СЕРИКОВА Лариса Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования, докторант кафедры педагогики Мордовского государственного педагогического ин-та имени М. Е. Евсевьева
Контактная информация: E-mail: Larisaserikova1@yandex.ru; тел. 8-903-051-85-55

СЛЮСАРЕВА Оксана Евгеньевна – преподаватель и аспирант кафедры педагогики, психологии и ТСО ФПДО Рязанского государственного медицинского университета имени академика И.П. Павлова
Контактная информация: E-mail: slusarev.sv@yandex.ru; тел. 8-920-637-81-50

СОРОКИНА Анна Геннадьевна – учитель английского языка Мордовско-Паёвской средней общеобразовательной школы Инсарского района Республики Мордовия
Контактная информация: E-mail: anna-sorok@yandex.ru; тел. 8(83449)-2-77-73

СТЕПАНОВ Михаил Геннадьевич – кандидат исторических наук, ведущий научный сотрудник сектора истории Хакасского научно-исследовательского института языка, литературы и истории (Абакан)
Контактная информация: E-mail: StepanowM@yandex.ru; тел. 8-(3902)-224344

СУВОРОВА Наталья Александровна – старший преподаватель, заместитель заведующего кафедрой промышленного и гражданского строительства Рязанский института (филиала) Московского государственного открытого университета
Контактная информация: E-mail: SNA-work@yandex.ru; тел. 8-(4912)-22-55-72

ТУГУЖЕКОВА Валентина Николаевна – доктор исторических наук, профессор, директор Хакасского научно-исследовательского института языка, литературы и истории (Республика Хакассия, г. Абакан)
Контактная информация: тел. 8-(3902)-224344, сот. 89135284616

ХРАМЧИХИН Александр Анатольевич – заместитель директора Института политического и военного анализа (г. Москва)
Контактная информация: E-mail: hrmndanot@mail.ru; тел. 8-903-261-06-28

ШИГАЕВА Светлана Сергеевна – учитель истории МОУ «Гимназия № 19» г. Саранска
Контактная информация: E-mail: svetlanatries@mail.ru; тел. 89603384094

ШУКШИНА Татьяна Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе, заведующая кафедрой педагогики Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева
Контактная информация: E-mail: TIshukshina@yandex.ru; тел. 8-(8342)-33-92-53

ЩЕРБАКОВА Елена Алексеевна – начальник научно-исследовательской лаборатории научно-методического отдела Военного учебно-научного центра военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия» имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина (филиал, г. Краснодар)
Контактная информация: E-mail: Elena@original-auto.ru; тел. 8-(861)-215-83-16

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 31.06.2011.
Подписано в печать 31.06.2011.
Тираж 1 200 экз.
Заказ № 541.
Отпечатано в ООО «Полиграфия».
390000, Рязань, ул. Почтовая, 61, стр. 9а.