

# РОССИЙСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ 1(26)' 2012

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

**ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР**  
НАГОРНОВ Валентин Павлович

**ЗАМ. ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА**  
МАРКОВ Алексей Сергеевич

**НАУЧНЫЙ РЕДАКТОР**  
ЛОСЕВ Юрий Иванович

**ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ**  
НОВОЖИЛОВ Александр Юрьевич

## РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

БОРИСОВ Валерий Михайлович – Зам. Председателя Совета, профессор, доктор исторических наук, зав. кафедрой истории ГОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет 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»

ЗАПАРЬИЙ 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 экпсихологии 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. агентства 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

## СОДЕРЖАНИЕ

### I. ИСТОРИЯ, ПОЛИТОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

Рындин И. Ж. Русские князья в период правления великих князей Ивана III, Казимира Ягеллона и Александра Казимировича (1462-1505 гг.) [Часть 19].....	3
Орешкина А. В. Анализ причин сомалийского конфликта.....	26
Горбунов Б. В. Медвежий бой – старинная народная русская военно-охотничья традиция.....	34
Беляева Н. Ф., Яушкина Н. Н. Религиозно-культурные предпочтения мордвы в XIX – начале XX вв. в контексте межкультурного диалога.....	42
Мироскин В. В. К вопросу об исторически сложившейся модели поликультурного дискурса в республике Мордовия.....	52
Карпова О. В. Трансформация содержания категории истории и её влияние на изменение пространственной презентации истории в музее.....	58
Макарова Т. В. Современные проблемы и перспективы сотрудничества Организации Объединённых Наций и региональных организаций в сфере поддержания международного мира и безопасности.....	66
Касаткина В. С. Антиконсервативная критика Р. Мертонa.....	72

### II. ФИЛОСОФИЯ

Недугова И. А. Отрицание как форма культуры.....	84
--	----

### III. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Волочков А. А., Вяткин Б. А. Психологические инновации в образовании (XXVI Мерлиновские чтения).....	89
Митина Л. М., Галина З. Н. Психологические характеристики преподавателей вузов, препятствующие и способствующие личностно-профессиональному развитию студентов.....	93
Коптева Н. В. Онтологическая уверенность в связи с оптимистическим атрибутивным стилем.....	101
Петрыгин С. Б., Гуськов Д. И. Психологические особенности занятий единоборствами в России.....	109
Петрыгин С. Б., Джафаров А. Д. История развития японских боевых искусств.....	115
Петрыгин С. Б., Сапельников М. В. Особенности обучения детей восточным единоборствам.....	121
Поздняков И. А. Педагогическая концепция управления подготовкой иностранных студентов в российских вузах.....	127
Раздорская О. В. Результаты исследования системы «Преподавание иностранного языка в медицинском вузе» методом SWOT-анализа.....	134
Урубкова Л. М. Развитие личности переводчика.....	142
Яковлюк С. М. Концептуальные основы театральной педагогики в подготовке современного учителя.....	155
Булимова И. Н. Пути формирования исследовательской компетентности учащихся в образовательном процессе современной школы.....	161
Додова Л. М. Локализация субъективного контроля как психологический маркер социальной зрелости воспитанников кадетского корпуса.....	167
Ефимова Е. М. Методологические основы формирования социальной устойчивости личности в вузе экономического профиля.....	177
Козлова С. Н. Индивидуализация процесса обучения как фактор повышения качества освоения специальных профессиональных компетенций в среднем медицинском учебном заведении.....	184
Кочерова С. А. Роль педагогического общения в процессе обучения геометрическому моделированию.....	191
Кочерова С. А. Система профессиональных умений и личностных качеств, формируемых при освоении геометрического моделирования.....	197
Купалов Г. С. Готовность к сотрудничеству как ключевая компетенция выпускника педагогического колледжа.....	203
Кучеров С. С. Теоретические основы формирования валеологической культуры личности.....	208
Максимова Л. И. Формирование поликультурной компетентности студентов в процессе поликультурного образования.....	214
Селезнева М. В. Теоретический анализ феномена субъектности.....	221
Филиппова Е. В. Mono- и билингвальные дети: изучение особенностей эстетического восприятия московских школьников.....	228
Цику З. И. Ценностно-смысловая сфера как фактор формирования специальных способностей педагога дошкольного образовательного учреждения комбинированного вида.....	232
Ярославцева О. Я. Интернационализация высшего образования Латинской Америки как фактор современных интеграционных процессов.....	240

### IV. ФИЛОЛОГИЯ

Бобкова П. В. Лингвистические средства реализации авторской модальности в англоязычном газетном дискурсе (на материале аналитических политических публикаций).....	249
--	-----

### V. ЭКОНОМИКА

Афанасьев М. А. Роль и место механизма информационно-аналитического обеспечения экспортно-ориентированных промышленных предприятий в промышленной политике Российской Федерации.....	254
Максимов Р. В. Проблемы управления рисками изменения остаточной стоимости активов лизинговой компании.....	259

### VI. БИОЛОГИЯ И МЕДИЦИНА

Башкирева Т. В. Физиологические и психологические концепции адапционных реакций на стресс-фактор.....	262
Булиева Н. Б. Клинические особенности герпесвирусных заболеваний у больных гемобластозами.....	268
Власов В. И. Теоретические основы духовной эпидемиологии. Ч. 3. Математическое моделирование и прогнозирование духовной заболеваемости организованных групп взрослого населения (на примере преступности военнослужащих).....	279
Summary.....	299
Authors.....	309
Поздравление.....	312



УДК 94(47).041

ББК 63.214-1+63.3(2)4

Отечественная история, генеалогия правящих династий

**РУССКИЕ КНЯЗЬЯ В ПЕРИОД ПРАВЛЕНИЯ  
ВЕЛИКИХ КНЯЗЕЙ ИВАНА III, КАЗИМИРА ЯГЕЛЛОНА  
И АЛЕКСАНДРА КАЗИМИРОВИЧА (1462 – 1505 ГГ.)  
[Часть 19]**

**И. Ж. Рындин**

*Поэтапный анализ отношений удельных и служилых князей с великокняжеской властью на Руси (в Московском государстве и Литве) и процесса сближения служилых князей и княжат с остальными представителями служилого сословия во второй половине XV – начале XVI вв.*

**Ключевые слова**

Великое княжение, Московский княжеский Дом, великокняжеский домен, Верховские княжества, служилые князья, удельная система

**П**осле вступления на престол Ивана III его младшие братья получили от отца значительные уделы: Юрий – Дмитров, Можайск, Серпухов; Андрей Большой – Углич, Бежецкий Верх, Звенигород; Борис – Волок Ламский, Ржев, Рузу (позже Иван III дал ему еще и Вышгород); Андрей Меньшой – Вологду, Заозерье на Кубене (позже Иван III дал ему еще Тарусу и Городец на Протве). Вдова княгиня Мария Ярославна получила Ростов и Романов. После ее смерти Ростов должен был отойти Юрию Васильевичу [1. С. 172].

Из старшего поколения князей Московского Дома в 1462 г. на уделе оставался двоюродный дядя Ивана III князь Михаил Андреевич Верейский и Белозерский (ум. в 1486 г.). Его старший брат Иван Андреевич (ум. между 1471 и 1483 гг.) вла-

дел в Литве Стародубом и Гомелем. Ему наследовал сын Семен (ум. в 1505 г.). Троюродный брат Ивана III, Иван Дмитриевич Шемячич, владел в Литве Новгородом-Северским [2. С. 60-63].

Тесть великого князя Василий Ярославич был сослан в Вологду. Шурин Ивана III и тезка князь Иван Васильевич владел в Литве Клецком и Рогачевым [3. Таб. 13в].

Кроме Московского великого княжества на территории Руси существовали еще Рязанское и Тверское великие княжества. Великим князем рязанским на момент вокняжения Ивана III был малолетний Василий Иванович (ум. в 1483 г.), находящийся под опекуном в Москве. Пронское княжество было разделено между сыновьями князя Ивана Владимировича: Федором, Иваном Нелюбом и Андреем Сухоруком [4. С. 116].

Тверским великим князем в 1462 г. был Михаил Борисович (ум. после 1505 г.). Миклулинским князем – Борис Александрович (ум. до 1477 г.). Его брат Федор был князем телятевским. Холмским князем являлся Михаил Дмитриевич (до 1486 г.) [5. С. 125]; зубцовским – Иван Юрьевич [6. С. 156]; дорогобужским – Юрий Андреевич [5. С. 125], чернятинским – Семен Иванович [7. С. 257]. Младший брат князя Михаила Дмитриевича Холмского, Данила, отъехал на службу в Москву [4. С. 112].

Остальные княжества находились в той или иной степени зависимости от великого князя московского.

Среди стародубских князей старшим в 1462 г. был князь Владимир Федорович, хотя, возможно, был жив его троюродный брат Федор Данилович Пожарский. Братьями Владимира Федоровича были князья: Иван Кривоборский, Константин Львовский, Андрей Кривоборский, Петр Осиповский и Семен Белая Гузица. Еще один брат, Иван Овца, постригся в монахи. Двоюродными братьями последних были князья Голибесовские: Василий Иванович Голица и его брат Михаил Гагара. Возможно, что в 1462 г. были еще живы их отец князь Иван Федорович Лапа и их дядя Василий Ромодановский. Старший сын последнего, Василий Васильевич, был боярином князя Михаила Андреевича Верейского [4. С. 36].

Князь ряполовский Семен Иванович Хрипун, видимо, владел частью Стародуба, который часто называли «Ряполовским». Известны его грамоты за 1460-е – 1470-е гг. [4. С. 40].

Активным сторонником Василия II и его сына Ивана были князья Палецкие. Их возглавлял князь Федор Давыдович Пестрый с братьями Дмитрием Тулупом и Иваном. [4. С. 42].

Клан ростовских князей возглавлял Иван Андреевич Брюхатый (ум. до 1474 г.) с братьями Владимиром, Иваном Яном и Петром.

После пресечения династии бохтюжс-

ких князей в лице князя Семена Юрьевича к старшей ветви ростовских князей принадлежал Федор Иванович Голень с сыновьями Иваном и Андреем. Далее по старшинству следовал пужбольский князь Иван Иванович Долгий. К началу 1460-х гг., очевидно, умер князь Дмитрий Александрович Щепа – родоначальник князей Щепиных-Ростовских и уже действовал его сын Семен Горбатый.

Князья Приимковы-Ростовские были представлены их родоначальником Дмитрием Федоровичем Приимком. Князья Бычковы-Ростовские – Иваном Владимировичем Бычком.

Родовой город белозерских князей, Белоозеро, со времен Ивана Калиты находился в удельном владении московских князей. Второй столицей Белозерского княжества стало Белое Село. Белозерские князья сохраняли суверенные права на свои вотчины вплоть до 1490-х гг. когда Иваном III был проведен первый «развод» земель Кемского княжества [17. С. 60].

Во второй половине XV в. белосельским князем был Гаврила Федорович [7. С. 224]. Андожскими князьями в это время были дети их родоначальника, князя Михаила Андреевича Андожского, Иван, Александр, Семен Тавань, Андрей и Юрий. По документам известен лишь Александр Михайлович, купивший в 1486 г. у князя Михаила Андреевича Верейского селения на Белоозере [7. С. 220].

Вадбольским князем при Иване III был Иван Андреевич [7. С. 221; 18. С. 69]. Шелешпанские князья были представлены братьями: Юрием, Дмитрием Судницей, Челядней и Филятой Ивановичами [7. С. 209]. Сугорскими князьями были Иван Владимирович Кривой и Иван Дмитриевич Лыска, постельничий Ивана III в 1492 – 1495 гг., кемскими: Александр, Иван (ум. в 1508 г.), Афанасий Фунник, Юрий и Федор (ум. в 1506 г.) [7. С. 214]. Князь Василий Иванович Ухтомский был воеводой в Казанском походе 1467 г., затем воеводой в Пустозерске (1469 г.) [12.

С. 302]. Князь Иван Федорович Карголомский в 1492 – 1495 гг. состоял в свите Ивана III. Это был последний карголомский князь [7. С. 215].

Существенный суверенные права оставались у ярославского князя Александра Федоровича Брюхатого (ум. в 1471 г.). Следом за ним по старшинству среди ярославских князей шел князь Андрей Дмитриевич Заозерский с братом Семеном Кубенским [8. С. 20-21].

Поскольку даты жизни большинства князей этого времени неизвестны, то период их деятельности определяется приблизительно. Так двоюродный племянник Александра Брюхатого князь Иван Данилович Юхотский умер до 1463 г., поскольку с этого времени уже действует его сын – Федор Иванович (ум. после 1509 г.). Такая разница возрастов в одном поколении объясняется тем, что Александр Брюхатый родился сравнительно поздно (ок. 1420 г.). Троюродными братьями Ивану Юхотскому приходились Иван Большой и Иван Меньшой Шелуха Семеновичи Кубенские [8. С. 23-24].

В следующем колене старшей ветви ярославских князей находились братья Федор, Лев, Петр и Семен Романовичи, писавшиеся князьями ярославскими. Их двоюродными братьями были: Данила Васильевич Ярославский (убитый в 1469 г.) с братом Василием Шестуном (ум. в 1495 г.) и князья курбские – Федор Черный и Дмитрий Семеновичи [8. С. 22-23].

В следующей ветви ярославских князей находились братья Василий Семенович Щетинин и Владимир Семенович Темносиний [8. С. 24]. К 1460-м гг. их дядя князь Иван Федорович Засекин, очевидно, уже умер. Он имел четырех сыновей: Ивана, по прозвищу Бородатый Дурак, Дмитрия Солнце, Ивана Жирового и Давыда [8. С. 24]. Их двоюродными братьями были князь Андрей и Юрий Константиновичи Шаховские [8. С. 21].

Представитель старшей ветви шехонских князей, Федор Иванович Мортка, слу-

жил в Твери. На Шехонском уделе остался его брат Афанасий. К шехонской ветви ярославских князей принадлежали: сын Федора Мортки – Дмитрий Морткин; дети Афанасия Шехонского – Семен и Василий; Михаил и Федор Ивановичи Деевы; Дмитрий Львович Векошка с братом Андреем Луговкой (они служили Василию Шемячичу, а их брат Василий Львович отъехал в Литву); Федор Охлябина и Михаил Хворостина Васильевичи Ухорские (В. Б. Кобрин между ними и Василием Даниловичем Ухорским помещает еще одно колено в лице Василия Васильевича Ухорского [8. С. 25]).

К Моложской ветви ярославских князей относились: Петр Семенович Сицкий, Петр Дмитриевич Перинин-Моложский, Юрий и Андрей Ивановичи Прозоровские; Борис, Семен Хромой, Михаил Шамин и Иван Гольга Глебовичи Шуморовские; Василий, Константин, Иван Ляпун, Иван Бородатый, Юрий и Петр Федоровичи Ушатые [8. С. 22].

Самый младший представитель ярославских князей – Андрей Львович Дуло – служил великому князю тверскому Михаилу Борисовичу [7. С. 188].

Князья Шуйские в рассматриваемое время были представлены двумя ветвями. К старшей ветви относился псковский князь Федор Юрьевич Шуйский. Младшая ветвь была представлена Василием Васильевичем Гребенкой с племянниками Дмитрием Глазатым и Иваном Барбашей Александровичами. Незадолго до своей смерти (в 1461 – 1462 гг.) Василий II передал Суздаль своему сыну Ивану [4. С. 69]. Очевидно, в это время уже умер старший брат Василия Гребенки – Иван Горбатый – и великий князь не стал оставлять в роде Шуйских князей их бывшее княжество.

Смоленские княжата в начале правления Ивана III были представлены потомками князя Святослава Ивановича Смоленского: жижемскими князьями – братьями Иваном Старшим Манчем и Иваном

Младшим Шахом Дмитриевичами [10. С. 63]; их двоюродным братом Юрием Ивановичем Коркодой [7. С. 112]; Данилой Михайловичем Дашеком, родоначальником рода князей Дашковых; Семеном Ивановичем Порховским, выехавшим в 1442 г. на службу в Москву [7. С. 121]; Дмитрием Васильевичем Кропоткой, служившему великому князю литовскому [10. С. 63].

Княжеский титул сохраняли также князья Вяземские и Козловские.

Родословная Вяземских чрезвычайно запутана и содержит много ошибок. Можно предположить, что в 1460-х гг. продолжал действовать вяземский князь Константин Юрьевич, у которого были сыновья: Юрий, Иван и Роман [7. С. 104]. В 1480-х – 1490-х гг. старшим вяземским князем был Михаил Дмитриевич, именуемый в документах «королевским слугой» [2. С. 54].

Боковой ветвью князей Вяземских были князья Жилинские. Во 2-й половине XV в. действовал князь Федор Иванович Жилинский, происходящий от Ивана Андреевича Жилки Вяземского. Из князей Козловских в рассматриваемый период действовал князь Иван Васильевич.

Во второй половине XV в. жили трое братьев – князей селеховских – Иван Большой, Федор Бутор и Иван Меньшой Гладыш Васильевичи [7. С. 113].

Из нетитулованных смоленских княжат наиболее известными в XV в. были Всеволожские. В 1460-е гг. упоминается Иван Гаврилович Всеволожский – внук Ивана Ивановича Молодого, двоюродного брата Ивана Дмитриевича Всеволожского. В 1469 г. он участвовал в походе на Устюг, около 1471 г. был волостелем на Двине, в 1489 – 1490 гг. наместничал в Вологде. Старший сын Ивана Гавриловича, Василий Бражник, упоминается в разрядах с 1495 г. В 1499 г. он участвовал в походе на Югру [4. С. 224]. О других сыновьях Ивана Гавриловича (Семене Лапе и Василие Кувшине) сведений нет.

Племянник Ивана Гавриловича Иван Микулин в 1495 г. был постельничим Ива-

на III во время похода на Новгород. В 1502 г. был послан с «речью» Ивана III в Стародуб [4. С. 224].

В это же время жил московский боярин Григорий Васильевич Заболоцкий (ум. в 1473 г.), который в конце правления Василия II был наместником в Новгороде. В 1471 г. он был волостелем на Двине. По предположению С. Б. Веселовского, в одном из сражений он убил князя С. А. Андомского [4. С. 225-227].

Старший сын Григория Васильевича – Григорий Угрим в источниках не упоминается. Второй сын, Петр Лобан, по поручению великого князя в 1483 г. приезжал с дарами в Тверь. В 1491 г. он описывал Клин. В 1494 г. принимал литовских послов. В 1495 г. ездил в Литву в свите княжны Елены Ивановны. А.А. Зимин предполагает, что за это он и получил чин окольничего [4. С. 228]. В 1498 г. Петр Лобан присутствовал при приеме литовских послов. В 1498 – 1499 гг. описывает Владимир [там же].

Следующий из сыновей Григория Васильевича, Константин, в 1492 – 1493 гг. ездил в Крым. Его сопровождал четвертый из братьев – Василий Асанчук. В 1495 г. Константин со своим пятым братом, Алексеем, принимал участие в приеме литовского посла. В 1496 – 1497 гг. ездил на переговоры с немцами. В 1497 – 1498 гг. описывал Юрьев. В 1503 г. в чине дворецкого ездил с посольством в Литву [4. С. 228].

Василий Асанчук в 1493 г. с дипломатическим поручением ездил в Польшу к князю Конраду Мазовецкому. В 1494 г. вместе с братом Петром принимал литовских послов. В 1495 г. с братьями Константином и Алексеем ездил в свите Ивана III в Новгород. Сын Василия Иван в 1504 г. владел землями на дмитровско-кашинском рубеже [4. С. 228].

Алексей Григорьевич Заболоцкий в 1499 – 1500 гг. наместничал в Пуповичах. В 1502 – 1504 г. был с посольством в Крым [там же].

Иван Иванович Салтык Травин в 1469

г. участвовал в походе на Устюг и Казань в чине сына боярского. В дальнейшем он попал в опалу, а его послужильцы были распущены. В 1489 г. он ходил в поход на Вятку. В его завещании 1483 г. упоминается его брат Михаил Шарап. Его двоюродный брат, Иван Григорьевич Осока Морозов, в 1490 г. получил от Ивана III в кормление половину Зубцова. Его дети, Григорий Пырей и Иван Отава, в 1495 г. входили в свиты княжны Елены Ивановны. Брат Ивана Осоки, Тимофей Скрыба, упоминается в 1500 г. на свадьбе князя В. Д. Холмского. Сын Скрыбы Щавей в 1497 г. был казнен в связи с делом Владимира Гусева [4. С. 229-232].

Однородцы Травиных, Бокеевы и Карповы, выехали в Тверь [4. С. 232].

Наиболее известными из смоленских княжат были Ржевские, Толбузины, Полевы и Еропкины.

Среди Ржевских в 1470-е гг. упоминаются Михаил, Гаврила Семеновичи и их двоюродный брат Федор Александрович Ржевские, владевшие вотчинами в Волоцком уделе.

Семен Иванович Толбузин в 1475 г. ездил с дипломатической миссией в Венецию, откуда привез знаменитого Аристора Фиорованти [4. С. 432].

Полевы служили удельным князьям: в духовной грамоте волоцкого князя Бориса Васильевича упоминается Федор Дмитриевич Полев с сыном Василием. Старший сын Федора, Василий Большой Темный, служил углицкому князю Андрею Большому Васильевичу. Сын последнего, Никифор, служил у князя Ивана Борисовича Рузского [4. С. 432].

Князю Борису Васильевичу Волоцкому служил Степан (Андрей) Иванович Еропкин [4. С. 433].

Черниговский княжеский дом к середине XV в. распался на князей, служивших московскому великому князю и князей, подвластных великому князю литовскому.

Наиболее значимыми и многочисленными князьями, служившими Москве,

были князья Оболенские.

Видным боярином Ивана III был князь Василий Иванович Косой Оболенский. Его племянники служили удельным князьям: Василий Никитич – Андрею Углицкому, Иван Никитич Смола – Юрию Дмитровскому, Петр Никитич – Борису Волоцкому. Сын Василия Косого, Иван Стрига, с 1460 г. являлся псковским наместником, в 1463 – 1468 – наместником Ярославля. Его братья: Александр, Ярослав, Петр Нагой, Василий Телепень и Федор Телепень были активными участниками событий последней четверти XV в.

Волконские князья во второй половине XV в. еще находились на стадии перехода от удельных к служилым князьям. В это время, очевидно, действовали пятеро князей Волконских: Василий Константинович, Федор и Александр Ивановичи, Федор и Иван Черный Федоровичи [7. С. 293], сведений о которых в документах не сохранилось.

Новосильские князья, включающие в себя одоевских, белевских и воротынских князей, до 1470-х гг. служили литовскому великому князю. Старшим среди них был Иван Юрьевич Новосильский и Одоевский [2. С. 37]. В подчиненном положении к нему находились белевские князья: Федор и Василий Михайловичи. По мнению М. М. Крома, одоевские и воротынские князья к этому времени заключали договора с великим князем литовским отдельно друг от друга [2. С. 41]. Это может быть связано с тем, что в отдельные периоды одоевские и, особенно, белевские поступали в вассальную зависимость с московским государем.

В 1483 г. было заключено окончание Казимира с сыновьями Федора Львовича – Дмитрием и Семеном Львовичами и с их «братаничем» князем Иваном Михайловичем [2. С. 41].

Действительно в 1459 г. Федор Львович уже умер и договор заключал от имени новосильских князей его преемник Иван Юрьевич Новосильский и Одоевский «з своими братаничы» Федором и Ва-

силием Михайловичами Белевскими. Таким образом, в это время белевские князья находились в подчиненном положении у одоевских.

Мезецкими князьями в 1460-х гг. на правах выслуги были Федор, Роман и Иван Андреевичи. Их старший брат Александр был князем барятинским.

В Мосальске в 1460-х гг. правил Владимир Юрьевич с братьями Василием Глазыней и Семеном. Хотетовским князем был Иван Михайлович. Его брат Ларион Бунак в 1461 г. получил от Василия II села в Вяземском и Волоцком уездах и стал служить московским государям.

Звенигородский князь Иван Александрович (ум. в 1476 г.), будучи московским боярином, в начале 1460-х гг. был наместником в Пскове. В 1463 г. он заключил мир с рижским магистром [4. С. 56].

Его сын, Иван Звенец, умерший в 1504 г. в чине боярина, в 1468 г. был воеводой в Устюге и один из главных начальников войск, посланных на Каму против казанских татар, грабивших села по берегам реки. В 1475 и 1477 гг. сопровождал Ивана III в Новгород и Псков. В 1480 г. послан с посольством в Крым, в 1482 г. - в Казань, в 1489 г. снова воевода в Устюге; вместе с устюжанами участвовал в 1489 г. во взятии Вятки. В 1490 г. в чине окольничего присутствовал на приеме имперского посла. В 1495 г. ездил с Иваном III в Новгород. В 1496 г. был отправлен в новое посольство в Крым, из которого не вернулся [4. С. 56; 12. С. 140].

Его брат, Василий Ноздроватый, умерший в 1512 г. в чине окольничего, в 1480 г. взял улусы, принадлежащие царю Ахмату. В 1484 г. – посол в Крыму, в ноябре 1491 г. вел переговоры в Москве с крымскими послами. В 1501 г. возглавлял поход против казанцев. В 1502 г. по приказу Ивана III арестовал в Казани хана Абдул-Летифа [4. С. 56-57].

Елецкими князьями были Иван и Семен Юрьевичи, болховским – Василий Александрович. Князь Василий Семено-

вич Елецкий в 1492 г. был первым воеводой передового полка в Галиче [12. С. 136]. В начале XVI в. болховским князем стал Роман Васильевич.

Пронские князья в 1460-х гг. были представлены Юрием Федоровичем, который продолжал поддерживать отношения с Литвой и вскоре выехал туда, Иваном Ивановичем и Дмитрием Андреевичем. Еще до 1483 г. (когда великий князь Рязанский Василий Иванович передал его своему сыну Федору) Пронск был потерян пронскими князьями, которые перешли на службу к московскому государю [4. С. 117].

Сын Юрия Федоровича, Глеб, в 1493 г. был наместником бобруйским в Литве [10. С. 71 - 72].

Среди Рюриковичей, находящихся в Великом княжестве Литовском, во второй трети XV в. упомянуты князья: Иван Михайлович Осовицкий (из рода черниговских князей), Василий и Иван Лукомские (предположительно, из полоцких князей) [10. С. 71], Михаил Михайлович на Соколе Соколинский (из четвертинских князей) [10. С. 68].

Особо стоит сказать о князьях Друцких. В середине XV в. этот род окончательно раздробился на несколько отдельных ветвей.

Соколинским уделом управляли сыновья князя Федора Ивановича Бабич-Друцкого: Семен, Федор Конопля, Василий Щербатый и Иван. Федор Конопля, помимо этого, владел Конопельчицами. Иван Федорович владел также Озерцами и Новым Селом. Семен Федорович приобрел также ряд владений в Полоцком повете [11. С. 99].

Двоюродный брат Соколинских князь Андрей Константинович Друцкий владел волостью Прихабы. Их родные дядья: Василий, Семен и Иван Бабичевы перешли на службу к московскому государю. В 1472 и 1476 гг. псковичи просили Ивана III дать им в наместники князя Ивана Ивановича Бабичева, но получили отказ. Семен Иванович Бабичев погиб в 1455 г. в битве с



татарами.

Трое старших сыновей князя Ивана Семеновича Путяты, Михаил, Василий и Иван, ничем себя не проявили, зато младший, Дмитрий, стал воеводой Киевским [11. С. 100]. Михаил Иванович Путятич-Друцкий получил во владение местечко Толочаны с округой, Василий Иванович управляли Горским уделом, Иван Иванович стал луцким городничим (1474 – 1489 гг.) [10. С. 52].

Любецким уделом в 1466 г. владел Василий Григорьевич Друцкий-Любецкий. Иван Васильевич Красный управлял Соколовичами.

Князь Вацлав-Фредерик Острожский в 1460 г. был литовским гетманом. Его имена говорят о том, что он перешел в католичество. Его двоюродные братья, Иван Васильевич Острожский и Юрий Васильевич Заславский, остались в православии [10. С. 45].

Рюриковичами считались князья Огинские и Пузына. Родоначальник Пузын, князь Василий Глазыня, до 1486 г. был награжден королем Казимиром за службу волостью Мстиславец [12. С. 125]. Родоначальник Огинских, Дмитрий Иванович Глушанок (ум. до 1510 г.) жил и действовал во второй половине XV в. [12. С. 127].

Старшими среди Гедиминовичей считались потомки Владислава II Ягайлы (ум. в 1434 г.) – Ягеллоны. До 1492 г. польским королем и великим князем литовским был его сын Казимир IV Ягеллончик. Его старший сын, Владислав II (ум. в 1516 г.), с 1471 г. был королем Чехии и Венгрии. С 1492 г. королем Польши стал другой сын Казимира – Ян Ольбрахт (ум. в 1501 г.), великим князем литовским стал его третий сын – Александр (ум. в 1506 г.), который с 1501 г. являлся также польским королем.

Князья Курцевичи по родословцам происходят от князя Михаила-Корията Гедиминовича. Однако большинство польских генеалогов считают их потомками Глеба-Наримунта Гедиминовича [13.

С. 32]. В рассматриваемое время действовали: князь Федор Михайлович Курцевич-Липовецкий, родоначальник князей Буремльских, и его брат Василий Михайлович (ум. после 1486 г.) [10. С. 48-49].

Самой старшей ветвью Гедиминовичей были Патрикеевы. Князь Юрий Патрикеев был женат на дочери Василия I. По мнению А. А. Зимина, его старший сын, Василий, умер рано, поскольку не оставил о себе следа в источниках XV в. Зато второй его сын, Иван Гвоздь (ум. после 1499 г.), был боярином при Василии II и своем двоюродном брате Иване III [4. С. 31]. В 1467 г. он ходил в поход на Казань вместе с князем Иваном Васильевичем Стригой Оболенским. С 1472 г. до конца своей служебной карьеры числился московским наместником. В 1475 г. назван первым из бояр, отправившихся с Иваном III в поход на Новгород. В 1477 – 1478 гг. вел переговоры с новгородцами, а во время похода на Новгород находился в большом полку великого князя. В 1485 г. был одним из военачальников, возглавивших поход на Тверь. В 1487 г. присутствовал на приеме литовских, а в 1488 г. – имперских послов. В 1488 г. Андрей Углицкий просил его быть посредником в споре между ним и Иваном III, но Иван Юрьевич отказался. Еще раньше он межевал великокняжеские владения и удельные земли Бориса Волоцкого и выступал душеприказчиком в завещании Андрея Вологодского. Когда в 1492 г. Иван III начал строительство нового великокняжеского дворца, он переселился в хоромы князя Ивана Юрьевича. В 1492 – 1494 гг. Иван Юрьевич принимал участие в переговорах с литовцами в качестве «наивысшего» московского воеводы. В 1493 г. к нему, как к стороннику литовско-русского сближения, обращались литовские паны рады. В 1499 г., в ходе острой политической борьбы при великокняжеском дворе, был насильственно пострижен в монахи [4. С. 31].

Сыновьями Василия Юрьевича Патрикеева были Иван Булгак (ум. в 1498 г.) и Данила Щеня (ум. в 1516 г.). Иван Булгак

в 1475 г. участвовал в походе Ивана III на Новгород в чине боярина. В 1481 г., будучи вместе с князем Ярославом Оболенским новгородским наместником, ходил в поход на ливонцев, осаждал г. Вельян. В 1495 г. вновь сопровождал великого князя в Новгород [4. С. 32].

Данила Щеня был прославленным полководцем Ивана III. В 1475 г. он сопровождал великого князя в Новгород. В 1488 г. присутствовал при приеме имперского посла. В 1489 г. приводил к присяге вятчан. В 1490 г. был наместником Юрьева-Польского. В 1492 – 1493 гг. вместе со своим двоюродным братом Василием Ивановичем Патрикеевым взял Вязму. В 1492 г. назван первым из воевод, оставленных у княжича Василия в Твери. В 1495 г. возглавил поход на Выборг. В 1496 г. ходил в поход на шведов. В 1501 г. Данила Щеня был послан с тверским войском в помощь к Юрию Захарьичу и одержал блистательную победу над литовцами на Ведроши. В том же году, вместе с князем Данилой Пенко, участвовал в войне со шведами и, вместе с князем Василием Шуйским, воевал немцев (очевидно, ливонцев). В 1502 г. участвовал в походе сына Ивана III Дмитрия на Смоленск. Затем вместе с князем В. Д. Холмским и Яковом Захарьичем вел переговоры с литовцами о мире. В 1502 – 1505 гг. был новгородским наместником. Дальнейшая его карьера связана с правлением Василия III [4. С. 32-33].

У Ивана Юрьевича Патрикеева было три сына: Михаил Кольшка (ум. в 1495 г.), Василий Косой и Иван Мунында. Первый из них упоминается в 1475 г. среди детей боярских, сопровождающих Ивана III в Новгород. В 1493 г. он вместе с князем А. В. Оболенским взял Мезецк. Умер в Коломне.

Василий Косой в 1491 г. арестовал детей опального князя Андрея Углицкого. В 1493 г. был послан с войском из Твери в Можайск. В 1494 г. вел переговоры о мире с Литвой в чине боярина и отправлен для подтверждения мирного договора в Вильну. В 1495 г. сопровождал Ивана III в Нов-

город. В 1496 г. ходил из Новгорода на шведов. В 1499 г. насильно пострижен в монахи под именем Вассиана [4. С. 33-34].

Иван Мунында в 1495 г. сопровождал Ивана III в Новгород. В 1499 г. пострижен вместе с отцом и братом Василием [4. С. 34].

О двоюродном брате Ивана Юрьевича Патрикеева, князе Василии Федоровиче Хованском, источники почти ничего не сообщают. Его младший сын, Федор Кривой (ум. в 1513 г.), в 1470-е – 1480-е гг. наместничал в Волоколамске у князя Бориса Васильевича. Племянник Федора Кривого, Василий Иванович Луциха, упоминается в 1487 г. как боярин князя Бориса Волоцкого. Другой его племянник, Иван Ушак, в 1500 г. числился воеводой князя Федора Борисовича Волоцкого. Как отмечает А. А. Зимин, Хованские, связанные с уделами, прочных позиций при дворе не приобрели [4. С. 29-30].

Князья Корецкие в 1460-х гг. были представлены в Литве братьями Богушем и Иваном Васильевичами. Последний из них с 1492 г. был наместником красносельским [10. С. 50].

Князьями Трубецкими в рассматриваемый период были Семен и Юрий Михайловичи. Известно, что последний отъезжал в Москву и его половину Трубецка «держал» от короля князь Иван Чарторыйский. После возвращения Юрия Михайловича ему было возвращены его владения, перешедшие по наследству к его сыну Ивану, который в 1495 г. получил подтверждение на них от нового господаря Александра Казимировича. В 1499 г. князь Иван Юрьевич упоминается со своим родным братом Александром и двоюродным Иваном Семеновичем [2. С. 58-59].

Заславским князем в рассматриваемое время был Иван Юрьевич (ум. после 1501 г.). Ему наследовал сын Михаил (ум. в 1529 г.), ставший с 1499 г. князем мстиславским [3. Таб. 23]. До него мстиславским князем был его тесть князь Иван Юрье-

вич (ум. до 1499 г.) [3. Таб. 24].

Олельковичи были представлены киевским князем Семеном Александровичем (ум. в 1471 г.) и его братом Михаилом Слуцким (убитым в 1482 г.). После смерти Семена Александровича Киевское княжество было ликвидировано. Его сын Василий Семенович (ум. в 1495 г.) был князем пинским. После смерти князя Михаила Слуцкого в 1481 г., ему наследовал сын Семен (ум. в 1505 г.) [7. С. 329].

Кобринским князем был Иван Семенович (ум. ок. 1490 г.) [3. Таб. 24]. Александр Гурко был князем красницким [там же]. Его двоюродный брат князь Александр Сангушко некоторое время был старостой владими́ро-волы́нским, брат последнего, Михаил, в конце XV в. получил от великого князя Александра Казимировича родовое имение Ковель на Волыни [13. С. 87].

На службе у московских князей находились потомки волы́нских князей – Волы́нские. Иван Михайлович Волы́нский дослужился до чина боярина.

Чарторыйские князья были представлены братьями: Александром (ум. после 1477 г.) и Михаилом (ум. до 1489 г.) [19. С. 53]. Бельскими князьями были Семен и Федор Ивановичи, которые перешли на службу к Ивану III, соответственно, в 1500 и 1481 гг. [2. С. 55-56].

Несвижские князья, Василий и Юрий Федоровичи, действовали до 1460-х гг. Затем правили сыновья Василия Федоровича: Василий (ум. в 1474 г.), Семен (ум. в 1481 г.) и Салтан (ум. в 1472 г.) [10. С. 57], звягельскими – Иван Борисович [там же].

Если в начале XV в. русские князья стремились перейти на службу к литовскому великому князю, то с принятием католичества литовской верхушкой начался обратный процесс. Одним из первых перешел на службу к Ивану III Семен Юрьевич Одоевский [2. С. 70]. В 1473 г. он погиб в стычке с любучанами (мстившими за набег москвичей на Любутск). В 1487 г. на московской службе упоминаются его сыновья: Иван Сухорук и Василий Швих

(ум. в 1534 г.). Последний дослужился до чина боярина [4. С. 129-130].

Старшая линия одоевских князей, идущая от брата Семена Юрьевича – Ивана, осталась на литовской службе, за что Ивану Юрьевичу с сыновьями Михаилом и Федором король Казимир пожаловал смоленские села [2. С. 71]. Вскоре после этого Михаил Иванович умер, а его брат Федор жаловался королю на своих двоюродных братьев Ивана Сухорука и Василия Швиха. Из этой жалобы следует, что каждая княжеская ветвь владела половиной Одоева. Т.о. одна часть города оказалась на московской стороне, а другая – на литовской.

Ю. Вольф считает, что впоследствии и сам Федор Иванович перешел на московскую службу [14. С. 280]. Однако, источники говорят о том, что когда в 1494 г. его половина Одоева отошла к Москве, он остался на литовской службе, получив взамен от великого князя Александра Казимировича в держание Дорогобуж и вскоре после этого скончался [2. С. 72].

В 1481 – 1482 гг. в Москву (без вотчины) выехал князь Федор Иванович Бельский [2. С. 72]. Это произошло после раскрытия заговора русских князей против Казимира, в котором, помимо Федора, участвовали его родственники: Михаил Олелькович и Иван Гольшанский. Заговорщики планировали возвести на литовский престол (возможно, при поддержке Москвы) князя Михаила Олельковича. В случае неудачи, заговорщики рассчитывали «отсесть» к Москве земли Великого княжества по Березину [15. С. 203]. После провала заговора Михаил Олелькович и Иван Гольшанский были казнены. Спасти удалось одному Федору Бельскому.

Таким образом, 1481 г. есть поворотный момент в истории русских князей в Великом княжестве Литовском. Начиная с этого момента, Литва становилась чужим для них государством. Единственным центром объединения русских и православных князей становилось Московское государство.

В 1483 г. Казимир заключил окончание

«по старине» с князьями Дмитрием и Семеном Федоровичами и Иваном Михайловичем Воротынскими, которые совместно владели Воротынском. В 1487 г. Иван Михайлович Воротынский уже находился на московской службе. В том же году на сторону Ивана III перешел также князь Иван Васильевич Белевский [2. С. 77]. Чтобы удержать верховских князей на своей службе, Казимир в 1488 г. дает Дмитрию Воротынскому в держание г. Козельск. Но это не помешало этому князю в конце следующего года перейти на службу к Ивану III вместе с Козельском, Серенском и рядом захваченных Дмитрием литовских городов. Однако брат Дмитрия, Семен Федорович Воротынский, сохранил верность Казимиру до его смерти в 1492 г. [2. С. 79].

В 1492 г. служивший Ивану III князь Иван Васильевич Белевский напал на вотчину своих братьев Василия и Андрея и вынудил первого перейти на московскую службу, а земли бежавшего Андрея взял себе [2. С. 79].

Иван III всячески старался подчеркнуть самостоятельность верховских князей, чем привлекал их на свою сторону. Когда служившие ему князья Иван и Петр Семеновичи Одоевские заспорили за «большое княжение» со своим двоюродным братом Федором Ивановичем, служившим Казимиру, московский государь предложил королю сначала не вмешиваться в спор этих князей, чтобы они сами решили, кому быть «на большом княжении», а кому «на уделе», и прислать московского и литовского представителя лишь в случае, если сами князья между собой не договорятся [2. С. 82].

К 1492 г. Иван III взял под свой контроль значительную часть Воротынского и Белевского уделов, весь Одоев, а также города Перемышль, Козельск, Серенск и множество волостей [2. С. 82 - 83].

Воротынские князья обладали значительными военными силами, которые усилили московское войско. Руками служивших князей Иван III решал приграничные

вопросы с Великим княжеством Литовским. Так Иван и Петр Семеновичи Одоевские и Иван Михайлович Воротынский постоянно нападали на владения мезецких князей, служивших Казимиру, князь Федор Бельский, получивший от Ивана III пограничные с Литвой волости Демон и Мореву, то и дело беспокоил соседние торопецкие волости, князь Дмитрий Воротынский участвовал в разорении четырех брянских волостей. Кроме того, как уже говорилось выше, князья Иван и Петр Семеновичи Одоевские, Иван Белевский и Дмитрий Воротынский отбирали вотчины о своей братии, остававшейся еще на литовской службе [2. С. 83].

После смерти Казимира в 1492 г., польским королем стал его сын Ян Ольбрахт, а великим князем литовским другой его сын – Александр. Иван III начал крупномасштабные военные действия. В августе 1492 г. князь Федор Телепень Оболенский взял Мценск и Любутск, а служилые князья Иван Михайлович Перемышльский (Воротынский), Иван и Петр Семеновичи Одоевские взяли и сожгли Мосальск [2. С. 83-84]. Обмельчавшие мосальские князья не оказали серьезного сопротивления. В то же время, они не перешли на московскую службу, поскольку к этому времени уже утратили все суверенные права на свои вотчины.

Один из московских отрядов занял г. Хлепень, принадлежавший князю Михаилу Дмитриевичу Вяземскому. Необходимо отметить, что, несмотря на сильное военное давление в конце 1480-х гг., никто из вяземских князей до конца 1492 г. не перешел на сторону Ивана III.

Важное значение для московско-литовских отношений имел переход на сторону Ивана III князя Семена Федоровича Воротынского в 1492 г. Вместе с ним на московскую службу перешли Михаил Романович Мезецкий, Василий и Андрей Васильевичи Белевские со своими вотчинами и городами, самыми крупными из которых были Мезецк и Серпейск. В начале 1493 г.

к ним присоединился князь Андрей Юрьевич Вяземский. Михаил Романович Мезецкий привез с собой двух своих братьев: родного Семена Романовича и двоюродного Петра Федоровича, которые не хотели переходить на московскую службу. Иван III сослал их в заточение в Ярославль. Иван III вернул Михаилу Романовичу его вотчину Мезецк, ранее захваченный Семеном Воротынским [2. С. 88].

Литовский великий князь Александр Казимирович направил против московских войск смоленского воеводу Юрия Глебовича, князя Семена Ивановича Можайского и друцких князей, которые, не встретив никакого сопротивления, взяли Мезецк и Серпейск. Для возврата этих городов московский государь послал своего сестрича князя Федора Васильевича Рязанского с рязанскими воеводами и девять великокняжеских воевод во главе с князем Михаилом Ивановичем Колышком Патрикеевым. Вместе с ними в походе приняли участие князья Воротынские, Белевские и Михаил Мезецкий. В результате Мезецк сдался без боя, а Серпейск и Опаков были сожжены победителями после недолгого сопротивления.

Тогда же окончательно была решена судьба Вязьмы. Несмотря на переход в московскую службу Андрея Юрьевича Вяземского, старший вяземский князь Михаил Дмитриевич оставался на стороне Александра Казимировича. Он отнял родовую вотчину у Андрея Юрьевича. Зимой 1493 г. московская рать во главе с князем Дмитрием Васильевичем Щеней взяла Вязьму, а вяземских князей привезли в Москву, где Иван III пожаловал их же вотчинами, Вязьмой, и велел служить. Михаила Дмитриевича государь велел сослать на Двину в заточение, где тот и умер.

Таким образом, к моменту заключения мира в 1494 г., на сторону московского государя перешла большая часть новосильских князей (из них Воротынские перешли все). Семен Федорович Воротынский за свою службу получил Мосальск, Сер-

пейск, Бышковичи, Залидов и другие волости. Как отмечает М. М. Кром, князья Вяземские, Мезецкие и Мосальские оказались на стороне Александра Казимировича – лишь единицы из них перешли на службу московского князя (а из Мосальских никто) [2. С. 90]. Наконец, наиболее многочисленная прослойка Рюриковичей и Гедиминовичей – княжата-владельцы пожалованных литовским господарем вотчин осталась на литовской стороне [там же].

Представитель Московского княжеского Дома князь Семен Иванович Можайский, бывший князем стародубским, со своим отрядом активно защищал интересы литовского князя.

После мира 1494 г. на московской службе появляется князь Юрий Борисович Вяземский. Но часть вяземских князей осталась на литовской службе [2. С. 91]. Раскол произошел и среди мезецких князей. Поэтому в договоре 1494 г. зафиксировано компромиссное решение: князья Михаил Романович Мезецкий, Василий и Федор Ивановичи Говдыревские служат московскому государю, а Федор и Василий Федоровичи Мезецкие – Александру. Кроме того, Иван III обязался отпустить сидевших у него в плену мезецких князей Семена Романовича и Петра Федоровича, предоставив им самим выбрать кому служить. В результате Семен Романович остался служить Москве, а Петр Федорович «бил челом великому князю Александру Литовскому» [там же].

Поскольку никто из мосальских князей не перешел на сторону Москвы, литовскому князю были возвращены Мосальск, Мценск, Серпейск, Любутск. Таким образом, территориальные приобретения по миру 1494 г. прямо зависели от позиции местных князей в отношении Москвы.

В 1499 г. со своей вотчиной (г. Белой) отъехал в Москву князь Семен Иванович Бельский (обычно считается, что это произошло в 1500 г.), а в 1500 г. со своими уделами перешли на московскую службу

князя Семен Иванович Можайский, владевший Черниговом, Стародубом и Гомелем и Василий Шемячич, владевший Новгородом-Северским [2. С. 92]. Это было связано с захватом московским войском г. Брянска – ключевая крепость на Северной земле. После чего в московскую службу вступили трубецкие князья, владевшие Трубчевском, который оказался со всех сторон окруженным московскими владениями. Кроме того, перешедшие на сторону Ивана III северские князья получили во владения города, которые они захватили у Великого княжества Литовского. Василий Шемячич получил Рыльск, а Семен Иванович – Любеч, захваченный им у своего двоюродного брата Василия Михайловича Удалого, с 1482 г. находящегося на службе у литовского князя. Кроме того, Иван III дал Василию Шемячичу Радогощ и, возможно, Путивль, недавно взятый московским войском. Сыну Семёна Ивановича – Василию Стародубскому была дана Хотунская волость [2. С. 98]. В 1500 г. москвичами был взят также Дорогобуж, надежно прикрывший от литовских набегов владения перешедших на московскую службу вяземских князей.

Разгром литовского войска на Ведроши в 1500 г. окончательно закрепил новоприобретенные земли за московским государем, что было зафиксировано перемирием 1503 г.

Удельные княжеская система в самом Московском государстве также потерпела изменения. В 1472 г. в Москве умер бездетный младший брат Ивана III Юрий Васильевич. Несмотря на то, что по обычаю великий князь должен был разделить выморочный удел между другими братьями, он присоединил Дмитровский удел с Серпуховым и Можайском к великокняжеским землям. Оба Андрея и Борис Васильевичи запротестовали. Ивану удалось предотвратить новую феодальную войну. В качестве компенсации он дал брату Борису Вышгород из недавно ликвидированного Вереиско-Белозерского удела. Из этого удела Ан-

дрей Углицкий получил Тарусу, а Андрей Большой получил владения матери, которые должны были отойти Юрию (речь, очевидно, идет о Ростове и Романове). Ю. Г. Алексеев считает, что именно с этого времени можно говорить о конце прежнего союза московских князей под главенством старшего из них и начале нового политического курса на построение единого государства [20. С. 184].

В 1479 г. произошло еще одно событие, повлиявшее на дальнейшую историю Московской Руси. Иван III велел схватить перебежавшего к Борису Волоцкому князя Ивана Лыко. Это было нарушением древних прав служилых людей переходить на службу к другим князьям. Теперь уход со службы великого князя стал считаться предательством.

Обиженный Борис Волоцкий поехал к старшему брату Андрею Большому и подбил его на вооруженное выступление против Ивана III. Андрей Меньшой не поддержал старших братьев. В это время ожидалось нашествие Ахмата и великий князь стал уговаривать Андрея отступить от Бориса, обещая ему Калугу и Алексин. Тот не согласился. Однако, при нашествии Ахмата в 1480 г. братья помирились. Андрей получил Можайск из удела умершего брата Юрия. [21. С. 88-89].

В 1481 г. умер бездетный Андрей Меньшой и его удел отошел к великому князю. После того как Андрей Большой в 1492 г. не послал свои полки на помощь Ивану III против Менгли-Гирея, он был арестован вместе с сыновьями Иваном и Дмитрием и через два года умер в заточении. Его углицкий удел отошел к внуку Ивана III Дмитрию Ивановичу. В 1494 г. скончался и Борис Волоцкий, который разделил свой удел между сыновьями: Федор получил Волоколамск, а Иван – Рузу. В 1500 г. Дмитрий Внук был лишен Углицкого удела, который в 1503 г. отошел к его тезке, сыну Ивана III, Дмитрию Жилке. В 1504 г. после смерти князя Ивана Борисовича был ликвидирован Рузский удел.

В самом начале правления Ивана Васильевича, в 1463 г., лишился своего суверенитета ярославский князь Александр Федорович Брюхатый. Наместником в Ярославль был направлен князь Иван Васильевич Стрига Оболенский. Бывший ярославский князь остался жить в Ярославле до самой своей смерти. Какими полномочиями он пользовался в это время – неизвестно [16. С. 185]. А. А. Зимин допускает, что Александр Брюхатый продолжал владеть ярославским княжеством до своей смерти в 1471 г. [4. С. 92]. Его сын Данила Пенко (ум. в 1520 г.) в конце XV в. владел вотчиной в Закубенье, где сохранял остатки суверенных прав [8. С. 23; 4. С. 92]. Он дослужился до чина боярина в 1500 г. Во время литовской кампании 1493 г. он во главе большого полка был послан с Лук на помощь новгородским полкам. В 1495, 1496 и 1497 г. он был новгородским наместником. В 1497 г. он выдал жалованную грамоту на владения Вологодского уезда. Как отмечает А. А. Зимин, «это один из крайне редких случаев, когда владетельный князь совмещал наместническую должность с суверенными правами на другой территории» [4. С. 92]. Возможно, что он между 1490 и 1492 гг. и в 1499 г. наместничал на Белоозере.

Другие ярославские княжата также служили московскому государю. Князь Федор Иванович Юхотской также сохранял суверенные права в своем княжестве и выдавал жалованные грамоты до 1510 г. [4. С. 93]. Его сын Дмитрий в 1495 г. участвовал в походе на Новгород. Сын Дмитрия – Иван был последним юхотским князем.

Князь Семен Дмитриевич Кубенский в правление Ивана III продолжал владеть Кубеной, имел двух сыновей: Ивана Большого и Ивана Шелуху. Первый из них в 1489 г. ходил в поход на Вятку под началом князя Данилы Васильевича Щени. В апреле того же года был послан в Крым, где и умер. Его брат с 1495 г. упоминается в составе двора Ивана III.

Князь Федор Романович Ярославский

в 1463 – 1478 гг. пользовался суверенными правами в своей вотчине. То же самое можно сказать о его брате Семене Романовиче (ум. до 1512 г.), бывшего с 1495 г. боярином Ивана III [4. С. 83; 8. С. 23]. В 1485 и 1587 гг. Семен Романович участвовал в походе на Казань. В 1489 – 1491 гг. был князем-наместником в Пскове. В 1493 г. возглавлял передовой полк в рати своего родича князя Данилы Александровича Пенко. Во время русско-литовской кампании 1500 г. назначен командовать большим полком. В 1495 – 1496, 1497 и 1501 гг. наместничал в Новгороде. Как отмечает А. А. Зимин, князь Семен – единственный из ярославских княжат, вошедший в Думу, но вопрос о его боярстве еще остается открытым, поскольку не во всех источниках он упоминается боярином [4. С. 84].

Старший сын Семена, Константин Сисей, упоминается вместе с отцом в грамоте 1463 – 1478 гг., а в разрядах упоминается с 1495 г.

Племянник князя Семена, Петр Львович был, очевидно, испомеществован в Новгороде, где владели поместьями его дети. Брат Петра, Михаил Львович Троекур, участвовал в походе на Новгород в 1495 г. [4. С. 84].

Данила Васильевич Ярославский был убит в походе на Казань 1469 г. Он сохранял остатки суверенных прав в Ярославле. Вскоре Иван III выменял его земли на звенигородские села и сын Данилы Давыд Хромой стал служить князю Юрию Ивановичу Дмитровско-Звенигородскому, в 1504 г. он упоминается дмитровским боярином и наместником. Его брат Василий Шестун с 1485 г. упоминается как боярин Ивана III. Его сын Петр Великий в 1491 г. в чине дворецкого участвовал в «поимании» князя Андрея Углицкого; в 1495 г. сопровождал Ивана III в Новгород. Брат Петра Великого, Семен Васильевич Кривой, по Государеву родословцу был окольничим, как и другой брат [4. С. 90; 8. С. 23].

Князь Курбский Федор Семенович Черный упоминается в разрядах в 1481 –

1482 гг. В 1482 г. он находился в войсках, стоявших в Нижнем Новгороде. В следующем году участвовал в походе на Югру. Его брат Дмитрий Семенович Курбский в 1490 – 1500 гг. был наместником в Устюге [4. С. 91; 8. С. 23]. Сын последнего, Андрей, был женат на дочери князя Андрея Васильевича Углицкого и упоминается в разрядах с 1495 г. [4. С. 90].

Сын Федора Семеновича Курбского, Михаил Карамыш, в 1500 г. отбил набег ногайцев на Казань. В 1501 г. в качестве второго воеводы большого полка ходил в поход на Литву. Иван Грозный в своих посланиях внуку Михаилу Карамыша, князю Андрею Михайловичу Курбскому, утверждал, что дед последнего вместе с князем Андреем Углицким «умышлял» на Ивана III. Уже в правление Василия III Михаил Карамыш был послан в передовом полку на Казань, где и был убит вместе с братом Романом. Другой брат, Семен Федорович, в 1495 г. участвовал в походе на Новгород; в 1499 – 1500 гг. ходил в поход на Югру. Во время трагичного похода для его братьев на Казань 1506 г. стоял на Каме у переправы [4. С. 91].

Князь Михаил Иванович Деев в 1462 – 63 гг. владел селами на рубеже реки Нерехты и Ярославского уезда, в разъезде которых с Троице-Сергиевым монастырем послухом был его родич князь Василий Семенович Щетинин, вотчину которого в 1504 г. в Ярославском уезде Иван III завещал Василию III [8. С. 24].

Князь Дмитрий Иванович Солнце Засекин вместе с братом Давыдом Черным упоминается в разрядах в 1495 г. [8. С. 24].

Князь Юрий Константинович Шаховской в 1460–70 гг. сохранял суверенные права в своем уделе. Его племянник Александр Андреевич Шемяка служил князю Андрею Вологодскому. Все его шесть сыновей (Андрей, Федор, Иван, Василий, Григорий и Александр) еще до 1495 г. были помещены в новгородской Деревской пятине. Сын Юрия Константиновича, Иван, упоминается в разрядах в 1482 г. [4. С. 96].

Моложскую вотчину князя Бориса Глебовича Шумаровского и его братьев Семена Хромого, Михаила Шамина и Ивана Гольги Иван III завещал в числе других углицких волостей Василию III [8. С. 22].

Князья Шехонские Семен и Василий Афанасьевичи продали свои владения на Шексне вдове Василия II Марии Ярославне. Еще при жизни Василия II князь Михаил Иванович Деев, Дмитрий Львович Векошка и Давыд Иванович Черный Засекин продали ей город Романов [8. С. 24]. Брат Дмитрия Векошки Василий отъехал в Литву.

Князь Сицкий Федор Петрович Кривой упоминается в разрядах с 1495 г. Князь Прозоровский Федор Юрьевич Судцкий вместе с братом Андреем Баклашей (Баклажкой) упоминается в разрядах с 1492 г. Их дядя князь Андрей Иванович Прозоровский купил часть вотчины на р. Сити у князя Федора Петровича Кривого Сицкого.

Князь Василий Федорович Ушатый в 1460-х – 1470-х гг. имел собственный отряд из боевых холопов. Его брат Константин упоминается в разрядах с 1491 г. В следующем году он участвует в походе на Северу в качестве второго воеводы сторожевого полка. В 1495 г. сопровождает Ивана III в Новгород. В 1500 г. послал великим князем с важным поручением «в полки» Юрия Захарьевича. В 1504 г. был наместником в Дмитрове (т. е. находился в уделе). В следующем году наместничал в Ивангороде.

Один из его братьев, Иван Ляпун или Иван Бородатый, в 1504 г. показан землевладельцем Московского уезда. Оба они в 1495 г. сопровождали княжну Елену Ивановну в Литву. В том же году Иван и Петр Ушатые посланы «на Каянскую землю». Последний упоминается также в походе князя Семена Федоровича Курбского на Югру 1499 – 1500 гг. Иван Ляпун в 1501 – 1502 гг. наместничал в Торжке [4. С. 96-97; 8. С. 22].

Таким образом, особенностью ярославских княжат было сохранение ими части



суверенных прав в своих бывших княжествах. Этим и объясняется тот факт, что они сравнительно поздно вошли в Думу. Единственный боярин из них, князь Семен Романович, суверенными правами на Ярославль не обладал (сувереном в его владениях был старший брат Федор Романович) [4. С. 97]. Кубенские и Шестуновы порвали со своими владельческими связями в Ярославле и сделали ставку на службу великому князю, дав ряд крупных государственных деятелей.

После смерти Ивана Андреевича Брюхатого старшими среди ростовских князей стал его брат Владимир, который в 1474 г. вместе с Иваном Ивановичем Пужбольским продал свою половину Ростова Ивану III. Действительно, после смерти князя Федора Ивановича Голени следующим по старшинству после своего дяди Владимира Андреевича был пужбольский князь Иван Иванович Долгий, имевший сыновей: Владимира Волоха, Ивана Брюхо, Семена Вершку и Михаила Шендана. Известно, что в 1470-х гг. Иван Долгий владел землями на Двине [4. С. 81].

Старшей ветвью ростовских князей были Голенины, которые были представлены сыновьями Федора Голени – Иваном и Андреем Федоровичами Голениными. Последний служил боярином у князя Бориса Васильевича Волоцкого и умер около 1482 г. [4. С. 76]. Заметной фигурой при дворе стал сын Ивана Федоровича – Василий, хотя в Думу он так и не вошел. В 1501 г. его назначили дворецким в Тверь, а в 1502 г. он разбирал поземельные дела на Белоозере. До этого он описывал Московский уезд и разбирал поземельные дела в Переяславском уезде. В 1503 – 1504 г. Василий Иванович описывал земли на Радонеже, после чего снова возвратился к описанию земель в Переяславском уезде. В 1504 г. он проводит ту же работу в Дмитровском уезде [4. С. 75].

Сын Андрея Федоровича Голенина – Андрей в 1495 – 1502 гг. упоминается как воевода князя Ивана Борисовича Рузско-

го. До этого он, по всей видимости, был воеводой князя Бориса. В 1502 г. Андрей Андреевич участвовал в походе на Литву. После смерти князя Ивана в 1503 г. перешел на службу к князю Юрию Ивановичу, который получил Рузу, где находились наследственные земли Голениных [4. С. 76].

Князя Щепины-Ростовский в рассматриваемое время были представлены Борисом и Иваном Семеновичами. Князья Приимковы-Ростовские были представлены сыном их родоначальника Дмитрия Федоровича Приимка – князем Дмитрием Дмитриевичем.

У князя Ивана Андреевича Брюхатого было два сына: Андрей Хохолок и Александр Хохолок. Они стали родоначальниками князей Хохолковых-Ростовских. Андрей Иванович в 1495 г. вместе со старшими сыновьями Юрием и Александром находился в свите Ивана III во время похода на Новгород. Сыновья Александра Хохолка, Иван Буйнос и Андрей, в 1500 г. владели поместьями в Вотской пятине Новгорода. Иван Александрович Буйнос в 1501 возглавлял полки правой руки в походах новгородского войска на Литву [4. С. 78-80].

Сыновья последнего ростовского князя, Владимира Андреевича, стали крупными политическими деятелями. Наиболее отличился младший из них, Александр, который впервые появился в разрядах в 1492 г. С 1496 по 1501 гг. он князь-наместник во Пскове. С 1501 г. числился воеводой при княжиче Василии Ивановиче в Твери. Прославился как полководец во время войны с Литвой в 1500 – 1503 гг.

Дмитрий Владимирович в 1503 г., также как и его брат, стал псковским князем-наместником. Дальнейшая деятельность обоих братьев происходила в правление Василия III.

У младшего брата Владимира Андреевича Ростовского, Ивана Яна, были сыновья: Василий Губка, Иван Темка, Семен и Дмитрий. Из них Василий Губка встречается в разрядах в 1495 – 1500 гг. После чего, вероятно, он умер. Иван Темка слу-

жил с 1501 г. и владел поместьем в Вотской пятине. Семен Иванович упоминается вместе с братом Василием Губкой в Новгородском походе 1495 г., Дмитрий появляется в разрядах в 1500 г. [4. С. 81].

Иван Владимирович Бычок оставил двух сыновей: Александра и Дмитрия Бритого. Сын первого из них, Иван Лобан, в 1495 владел поместьем в Новгороде [4. С. 81].

Ростовские княжата в правление Ивана III не попали в Думу, т. к. их земли сравнительно поздно вошли в состав великокняжеского домена.

Ветвью ростовских князей были сильно размножившиеся белозерские князья. Старшей их ветвью были князья Белосельские. Очевидно, что до самой смерти Ивана III белосельским князем был Гаврила Федорович [7. С. 224].

Андожскими князьями в это время были дети их родоначальника, князя Михаила Андреевича Андожского, Иван, Александр, Семен Тавань, Андрей и Юрий. По документам известен лишь Александр Михайлович, купивший в 1486 г. у князя Михаила Андреевича Верейского селения на Белоозере [7. С. 220].

Вадбольским князем при Иване III был Иван Андреевич [7. С. 221; 18. С. 69]. Шелешпанские князья были представлены братьями: Юрием, Дмитрием Судницей, Челядней и Филятой Ивановичами [7. С. 209]. Сугорскими князьями были Иван Владимирович Кривой и Иван Дмитриевич Лыска, постельничий Ивана III в 1492 – 1495 гг., кемскими: Александр, Иван (ум. в 1508 г.), Афанасий Фунник, Юрий и Федор (ум. в 1506 г.) [7. С. 214]. Князь Василий Иванович Ухтомский был воеводой в Казанском походе 1467 г., затем воеводой в Пустозерске (1469 г.) [12. С. 302]. Князь Иван Федорович Карголомский в 1492 – 1495 гг. состоял в свите Ивана III. Это был последний карголомский князь [7. С. 215].

После смерти князя Владимира Федоровича (до 1467 г.), стародубские князья распались на несколько ветвей, старшей

из которых были рано отделившиеся от основной ветви князья Пожарские. У князя Федора Даниловича Пожарского было пятеро сыновей: Иван Большой Черный, убитый под Казанью, Федор, Семен, Василий и Иван Меньшой Третьяк [4. С. 36; 7. С. 38].

Кривоборских князей возглавлял князь Александр Иванович, который в 1495 г. с братьями Федором Лайко и Семеном Примышем ездил в Новгород в свите Ивана III. Четвертый его брат, Иван, в 1488 – 1509 гг. служил новгородским архиепископам Геннадию и Серапиону. Их двоюродный брат, князь Иван Константинович Льяловский в 1495 г. сопровождал княжну Елену Ивановну в Литву [4. С. 36; 7. С. 270].

Родоначальник князей Ковровых, князь Василий Андреевич Ковер (ум. в 1531 г.) с 1482 г. упоминается как воевода Ивана III.

Князья Осиповские были представлены Иваном Петровичем Слепым, служившим Ивану III. Его двоюродный брат, князь Иван Семенович Неучка, стал родоначальником князей Неучкиных [4. С. 36; 7. С. 271].

Голибесовские князья были представлены братьями: Василием Гагарой, Федором, Константином, Юрием Гагарой и Иваном Гагарой. Последний из них был испомещен по Новгороду. Там же получил поместья и его двоюродный брат князь Семен Васильевич Голица [4. С. 36; 7. С. 263].

Как было отмечено выше, князь Василий Васильевич Ромодановский был боярином князя Михаила Андреевича Верейского. В 1490 г. он ездил с посольством в Крым. В походе на Северу 1492 г. был вторым воеводой правой руки. В 1495 г. ездил в Литву в качестве боярина княжны Елены Ивановны. В августе 1496 г. он упоминается как второй воевода передового полка в походе на шведов. В марте 1498 г. ездил с миссией в Литву, а в сентябре того же года был послан в передовом полку к Казани. В апреле 1499 г. Ва-

силией Васильевич был арестован из-за своей связи с Патрикеевыми и Рязполовскими, выступающих в поддержку княжича Василия, однако в 1500 г. есть сведения, что он был направлен с посольством в Литву. В 1501 г. он командовал сторожевым полком в походе на Литву. В начале XVI в. его дом в Москве был конфискован Иваном III [4. С. 36-39; 7. С. 264].

Брат Василия Васильевича Ромодановского, Иван Лихач Теляляша участвовал в Казанском походе 1485 г. В 1495 г. сопровождал Ивана III в его поездке в Новгород [4. С. 39-40].

Третий из братьев Ромодановских, Семен Васильевич, в 1499 г. ездил с посольством в Крым. Во время похода из Новгорода на Литву в 1502 г. являлся вторым воеводой сторожевого полка [4. С. 40].

Четвертый из братьев, Юрий, также участвовал в походе 1495 г. [там же].

Пятый брат, Федор, в источниках не упоминается, но, по мнению А. А. Зимина, при Василии III входил во двор князя Семена Ивановича Калужского [там же].

Шестой брат, бездетный Михаил, очевидно, умер вскоре после свадьбы кн. В. Д. Холмского в 1500 г. [там же].

Седьмой брат, Борис, упоминается в походе 1495 г. [там же].

Князь рязполовский Семен Иванович Хрипун около 1470 г. был суздальским наместником. В 1477 г. он с суздальцами и юрьевцами участвовал в походе на Новгород. Около 1483 г. попал в опалу, а его войско было распущено. Считается, что после этого в источниках идет речь о его тезке и племяннике князе Семене Ивановиче Молодом. Боярином Семен Хрипун не был, поскольку сохранял суверенные права в Рязполовском княжестве. Зато его брат, Дмитрий Иванович, с 1463 г. являлся боярином Ивана III. Вскоре после этого он скончался [4. С. 41].

Семен Иванович Молодой в 1482 г. воевода кн. Андрея Углицкого в Нижнем Новгороде; в 1487 г. возглавлял передовой полк в Казани, в 1489 г. – на Вятке; в

1491 г. по приказу Ивана III арестовал кн. Андрея Углицкого; в 1492/93 и 1495 гг. сопровождал великого князя в Новгород; в январе 1494 г. во время приема литовских послов назван боярином (скорее всего, был им с 1472 г.); в марте – апреле 1494 г. ездил в Литву для переговоров о мире; в сентябре 1496 г. и сентябре 1498 г. посылался в Казань; в 1499 г. казнен за участие в заговоре в пользу княжича Василия [4. С. 41].

Старший из сыновей Семена Хрипуна Федор в 1468 г. разбил татар у Нижнего Новгорода. В Казанском походе 1487 г. он был вторым воеводой передового полка, в 1493 г. находился в войсках, располагавшихся в Твери, в 1495 – 1496 гг. в качестве второго воеводы передового полка ходил на шведов.

Брат последнего, Василий Мних, с 1492 г. служил воеводой. В 1503 г. он наместник в Брянске. Другой брат Федора Семеновича, его тезка Федор Стрига, упоминается в источниках с 1500 г. Четвертый брат, Петр Семенович Лобан (ум. в 1523 г.) с 1492 г. служил воеводой у Ивана III. В 1500 г. вместе с князем Михаилом Курбским был в Казани [4. С. 41].

Князь палецкий Федор Давыдович Пестрый, уже на склоне лет, в 1471 – 1472 гг. совершил поход на Пермь. Возможно, что речь идет о его сыне Федоре Пеструхе. Старший сын Федора Пестрого, Иван Гундор, в 1495 г. ездил в Литву в свите княжны Елены Ивановны. Остальные братья, Андрей Большой, Иван Образец и Андрей Меньшой в 1495 г. сопровождали Ивана III в Новгород. Их двоюродный брат, князь Федор Большой Иванович, в 1480 г. находился при Иване III и был отправлен с посольством в Литву; в Казанском походе 1497 г. он второй воевода большого полка; в литовском походе 1500 – 1503 гг., будучи первым воеводой, взял Брянск, Почеп, Родоговицу, Путивль и Любеч. В это же время действовал его брат, Федор Меньшой (убитый под Казанью в 1506 г.), и отделить одного от другого затрудни-

тельно. Другой его брат, Иван Иванович, в 1500 г. участвовал воеводой в походе Ивана III на Литву. Об еще одном брате, Василии Ивановиче, сведений в источниках не сохранилось. В 1499 г. за участие в заговоре княжича Василия был казнен сын вышеупомянутого князя Ивана Ивановича Палецкого, Иван Хруль [4. С. 42].

Князя Василий и Иван Дмитриевичи Тулуповы упоминаются в разрядах в 1485 – 1500 гг. Сын первого из них, Иван Немой, упоминается с 1501 г.

После пострижения в монахи князь Василия Ивановича Косого Оболенского, старшим в роде Оболенских стал князь Василий Андреевич Щербатый, который в 1495 г. сопровождал Ивана III в Новгород. Его племянник князь Владимир Иванович Долгоруков в это время вместе с сыновьями владел землями в Малоярославском уезде. Самый старший племянник, Василий Никитич (ум. в 1501 г.), в 1472 г., будучи боярином князя Андрея Углицкого, отбил нападение татар. В 1487 г. участвовал в походе на Казань третьим воеводой полка правой руки в судовой рати. В 1493 г. был воеводой в Серпухове. В 1479 г. князь Андрей посылал его для переговоров с Иваном III [4. С. 44].

Брат Василия Никитича, Андрей Ноготь, в 1480 г. был послан Иваном III в помощь Пскову для участия в войне с Ливонией. В 1493 г. он, вместе с братом Иваном Смолой, в полку правой руки участвует в походе на Литву. Иван Смола был боярином князя Юрия Васильевича Дмитровского. Еще один брат Василия Никитича, Петр, служил князю Борису Волоцкому. Он участвовал в походе на Новгород 1477 г. Весной 1491 г. был направлен на помощь хану Менгли-Гирею против Большой Орды. В 1493 г. участвовал в походе на Литву воеводой передового полка. В 1495 г. в том же звании участвовал в походе на Выборг [там же].

Боярин Иван Васильевич Стрига Оболенский отличался особым расположением Ивана III. В 1463 – 1468 гг. он являлся

наместником Ярославля. В 1467 г. был послан Иваном III против казанцев, вторгшихся в Костромскую область. В походе на Новгород 1471 г. командовал тверской конницей. В следующем году отразил набег хана Ахмата. В походе на Новгород 1478 г. был одним из главных воевод. Был назначен одним из четырех наместников Новгорода, где вскоре умер [4. С. 48-49].

Его брат Александр упоминается в качестве боярина уже в походе на Новгород 1475 г. В 1477 г. он участвовал в новом Новгородском походе вместе с калужанами, серпуховичанами и алексинцами. В походе на Казань 1487 г. возглавлял полк правой руки судовой рати. В походе 1493 г. на Северу, командуя полком правой руки, взял Мезецк. В 1495 г. ездил в Новгород в свите Ивана III. В 1496 г. вместе с князем Василием Ивановичем Патрикеевым возглавлял полк конной рати в походе на Казань. В 1498 г. упоминается среди думских чинов. В 1501 г. участвовал в походе на Литву, во время которого был убит [4. С. 49-50].

Ярослав Васильевич Оболенский с 1473 по 1477 гг. был князем-наместником в Пскове, в 1478 – 1481 гг. – в Новгороде, в 1481 - 1482 гг. и с 1484 г. – снова в Пскове, где и умер с сыном в 1487 г. В 1488 г. другой его сын, Константин, уехал с княжения во Пскове. В 1495 г. он ездил в свите княжны Елены Ивановны в Литву [4. С. 50].

Четвертый сын князя Василия Ивановича, Петр Нагой, впервые упоминается в 1468 г., когда он возглавлял московское ополчение, посланное к Казани. В походе на Новгород 1475 г. участвовал как сын боярский. Ходил и в поход на Новгород в 1477 г. В 1492 г. вместе с другими воеводами княжича Василия послан в Тверь. В 1498 г. упомянут в списке бояр. В 1500 – 1501 гг. участвовал в походе на Литву вторым воеводой передового полка.

Пятый сын князя Василия Ивановича, Василий Телепень, в 1493 г. вместе с братом Александром возглавлял передовой полк в походе на Литву, а с братом Федо-

ром в 1494 г. выполнял придворные поручения во время приема литовских послов [4. С. 50].

Шестой сын князя Василия Ивановича, Федор Телепень, в 1492 г. ходил в поход на Литву и, возглавляя сторожевой полк, взял Мценск. В походе на шведов 1495 г. он состоял во главе полка правой руки, как и в походе на Казань 1496 г. В 1500 г. участвовал в походе на Литву. В походе на Смоленск 1502 г. третий воевода сторожевого полка.

Старший сын князя Ивана Стриги, Василий (ум. в 1508 г.), под именем Вассиана с 1477 г. являлся тверским епископом. Другой его сын, Иван Смыш, служил Ивану III с 1493 г. Остальные братья, Федор Гузей и Иван Щетина, служили, соответственно, с 1499 г. и с 1501 г. Василий Шиха также служил с 1501 г. [8. С. 99-100].

Князь Андрей Михайлович Дурной в 1480 г. ходил в Ливонию с псковской ратью, был при осаде Юрьева, в 1492 г. воевода в Тарусе. Его брат, Борис Туреня, в 1477 г. участвовал в походе на Новгород с можаичами, звенигородцами и ружанами; в 1482 г. стерег Нижний Новгород от казанского царя Алегама; в 1484 г. участвовал в погоне за князем Василием Михайловичем Верейским; в 1493 г. – 1-й воевода сторожевого полка в походе в Литву на Мезецк и Серпейск; в 1498 – 1499 гг. воевода Серпухова, в 1498 г. наместник Вязьмы. Князь Исаак Михайлович Оболенский (ум. в 1514 г.) принял постриг с именем Иосафа. В 1481 – 1489 гг. он являлся архиепископом ростовским и ярославским. Иван Михайлович Репня (ум. в 1523 г.) в 1494 г. наместничал в Суздале. Самый младший брат, Андрей Михайлович Пенинский, во время правления Ивана III ничем себя не проявил [8. С. 97].

Князь Константин Семенович Оболенский (ум. в 1498 г.) владел поместьем в Малоярославецком уезде, которое передал сыну Ивану Глупому. Старший брат последнего, Василий Краса, стал родоначальником князей Красиных. Их младший

брат, Василий Горенский, стал родоначальником князей Горенских. Другие братья, Михаил Сухорукий, Юрий Глазатый, Дмитрий Куличка и Дмитрий Королек владели поместьями в Новгороде. Борис Константинович Тюфяка стал родоначальником князей Тюфякиных. Петр и Иван Меньшой Константиновичи ничем себя не проявили [8. С. 98-103].

Брат Константина, Дмитрий Щепя, в 1482 г. служил в Нижнем Новгороде; в 1495 г. сопровождал Ивана III в Новгород [там же].

Князь Иван Владимирович Лыко в 1479 г. наместничал в Великих Луках; где отъехал к князю Борису Волоцкому, когда Иван III потребовал вернуть взятое поборами с горожан; на требование великого князя вернуть беглеца, Борис ответил отказом, тогда Иван III велел схватить Лыко и в окопах доставить в Москву. В 1483 г. ездил послом от Ивана III в Крым к Менгли-Гирею; в 1487 г. был воеводой в походе на Вятку; в 1487 – 1488 гг. стерег Устюг от вятчан; в 1489 г. воевода на Двине; в 1493 г. в походе на Мезецк и Серпейск был первым воеводой левой руки, в том же году стоял с войсками в Тарусе; в 1494 г. присутствовал на приеме литовских послов; в 1495 – 1497 гг. второй наместник в Новгороде; в 1502 г. воевода в походе на Литву [12. С. 170]. Его сын, Василий Лыков, в 1500 г. владел поместьем в Новгороде. Два других сына, Михаил и Федор, в конце XV в. владели землей в Малоярославецком уезде [8. С. 104].

Брат Ивана Лыко, Василий Каша, в 1493 г. ходил в поход к Мезецку и Серпейску вторым воеводой сторожевого полка; в 1495 г. наместничал в Путивле; в 1503 г. ходил на Литву [там же].

Князь Тимофей Александрович Тростенский в 1486 г. в числе других воевод послан в Казань наблюдать и тревожить царя Алегама. В 1496 г. в походе из Новгорода под Выборг он состоял воеводой полка левой руки. В 1500 г. участвовал в Литовском походе первым воеводой пра-

вой руки [4. С. 66. Прим. 234].

Князья Волконские в период правления Ивана III ничем себя не проявили. В это время действовали пятеро представителей этого рода: Василий Константинович, Федор и Александр Ивановичи, Федор и Иван Черный Федоровичи [7. С. 293].

В течение всего правления Ивана III формально независимым оставалось Рязанское великое княжество. После смерти в 1483 г. великого князя Василия Ивановича на рязанский престол вступил его старший сын Иван, признавший в том же году себя «младшим братом» московского государя. Младший сын Василия Ивановича, Федор, получил в княжение Перевицк, Старую Рязань и треть в Переяславле Рязанском [4. С. 113].

В 1493 г. князь Федор Перевицкий и воевода его старшего брата Инка Измайлов по поручению Ивана III освободили занятые литовцами города Серпейск и Мезецк. В 1494 г. Александр Казимирович признал вассальную зависимость обоих рязанских княжеств от Москвы [4. С. 114].

После смерти в 1500 г. великого рязанского князя Ивана Васильевича, на престоле оказался его малолетний сын Иван. В 1503 г. умер бездетный князь Федор Васильевич, который передал свое княжество (несмотря на договор между братьями 1496 г.) своему дяде Ивану III [там же].

В отличие от Рязани, Твери не удалось сохранить свою независимость от Москвы. В 1471 г. великий князь тверской Михаил Борисович посылал своих воевод для участия в походе на Новгород, а в 1477–1478 гг. сам принимал участие в общерусском походе на Новгород. Высылал он своих воевод на помощь Ивану III против Ахмата в 1480 г. Однако, когда в 1483 г. он заключил союзный договор с Литвой, московский государь предпринял поход на Тверь в 1484–1485 гг., после которого Михаил признал себя вассалом Ивана III, а затем и вовсе лишился княжества и бежал в Литву. На тверской престол был возведен наследник мос-

ковского престола Иван Иванович Молодой, который приходился по матери внуком последнему тверскому князю. После смерти Ивана Ивановича тверским князем стал его сводный брат Василий (будущий Василий III) [4. С. 106-107].

По мнению С.М. Каштанова, Иван Иванович лишился своей власти над Тверью в 1488 г., а Василий Иванович потерял тверской престол в 1491–1492 гг., получив взамен Кострому и Белоозеро. В 1493 г. он снова был отправлен в Тверь, но власть его ограничивалась лишь Кашинским уделом. После своей опалы 1497 г. Василий потерял Кашин. В 1499 г. он получил во владение Новгород и Псков [19. С. 34].

Как отмечает А. А. Зимин, «одной из причин падения самостоятельности Твери было наличие в ней княжеских уделов, которые подрывали единство Тверской земли» [4. С. 107].

В 1462–1464 гг. последний раз упоминается двоюродный брат тверского князя Михаила Борисовича – зубцовский князь Иван Юрьевич. Очевидно, этот князь умер бездетным. Он представлял большую опасность для Михаила Борисовича, поскольку был старше его и по возрасту и по родовому счету, а значит имел больше прав на тверской престол.

Наиболее могущественным тверским удельным князем оставался Михаил Дмитриевич Холмский (ум. после 1486 г.). Будучи воеводой тверского князя, он принимал участие в отражении нашествия Ахмата в 1480 г. В 1485 г. он возглавил тверское посольство в Москву для переговоров с Иваном III. В том же году сдал Тверь московским войскам. Позже был арестован москвичами под тем предлогом, что предал своего князя. Очевидно, холмский князь сам хотел вокняжиться в Твери, но у московского государя на этот счет, как оказалось, были свои планы.

Брат Михаила Дмитриевича Холмского, Данила (ум. в 1495 г.), стал прославленным воеводой Ивана III. О службах

Василия и Ивана Дмитриевичей Холмских ничего не известно.

Князя Андрея Борисовича Микулинского Михаил Борисович Тверской высылал навстречу московскому великому князю во время похода на Новгород. После 1485 г., когда все тверские удельные князья перешли на московскую службу, князь Андрей получил в кормление Дмитров, который вскоре потерял [4. С. 109].

После смерти князя Андрея (после 1485 г.) Микулинское княжество, очевидно, унаследовал его сын Юрий, показанный в родословцах вторым после Владимира (ум. в 1509 г.), поскольку последний с 1491 г. служил боярином при Иване III. В 1489 г. Владимир Андреевич командовал полком правой руки в походе на Вятку. Во время похода на Северу 1492 г. он был послан в помощь большому полку князя Даниила Дмитриевича Холмского. Князь Владимир сопровождал Ивана III в Новгород в 1495 г. В походе к Рославлю 1500 г. и в Ливонию 1501 – 1502 гг. он командовал полком левой руки [4. С. 109-110].

Двоюродным братом князя Андрея Борисовича Микулинского был князь Михаил Федорович Телятевский (ум. в 1510 г.), который, по родословцам, «был во Твери и на Москве в боярях». Он участвовал в походе на Новгород 1477 г. и в кампании 1493 г. с «тверской силой». В 1495 г. он с сыном Иваном Большим сопровождал Ивана III в Новгород. В 1496 г. в походе на Казань командовал полком правой руки. В 1500 г. возглавлял передовой пол в походе к Рославлю. В 1501 г. был третьим заместителем в Москве. В походе на Смоленск 1502 г. он был приставлен к князю Ивану Борисовичу Рузскому и его сторожевому полку. Позднее Михаил Федорович унаследовал от своих племянников, ставших московскими боярами, Микулинское княжество [4. С. 110].

Князь Юрий Андреевич Дорогобужский в 1471 г. участвовал с тверской ратью в походе на Новгород. Его брат, Осип Андреевич, вместе с князем Даниилом Дмит-

риевичем Холмским, участвовал в отражении Ахмата в 1480 г. В 1485 г., еще до падения Твери, перешел на московскую службу и получил в удел Ярославль. В походе князя Даниила Холмского на Казань 1487 г. был вторым воеводой большого полка в судовой рати. В военной кампании 1493 г. против Литвы принимал участие как воевода «из Твери». В 1495 г. уже потерял Ярославль и упоминается среди тверских бояр, ездивших в свите Ивана III в Новгород. В 1496 г. князь Осип командовал передовым полком в походе против шведов. В походе к Рославлю 1500 г. и в Ливонию 1501 – 1502 гг. он командовал полком правой руки. Владдел поместьем в Новгороде [4. С. 109].

Князь Андрей Семенович Чернятинский в 1489 г. был вторым воеводой большого полка в походе на Вятку князя Даниила Щени.

Поскольку тверские княжата сохраняли остатки суверенных прав в состав московского боярства они не вошли.

Князь Федор Юрьевич Шуйский в 1470 – 1471 гг. заместичал со своим сыном Василием во Пскове. Там же находился в 1477 и в 1480 – 1481 гг. его племянник Василий Васильевич Бледный. В 1492 г. последний ходил первым воеводой правой руки на Северу. Брат Василия Бледного, Михаил, в 1495 г. ездил в свите Ивана III в Новгород. Сын Василия Бледного Иван Скопа упоминается в разрядах с 1492 г. Князь Василий Федорович Шуйский в 1480 – 1481 гг. заместичал в Новгороде, с 1491 г. – во Пскове, где умер в 1496 г. Его сын Василий Немой с 1500 г. по 1506 г. был заместичником в Новгороде [4. С. 67-70].

Сильно размножившиеся смоленские княжата служили как московскому великому князю Ивану Васильевичу, так и литовским великим князьям Казимиру и его сыну Александру.

О вяземских князьях было сказано выше. Жижемские князья на рубеже XV и XVI вв. были представлены князем Михаилом Ивановичем Манчичем [10. С. 63],

Коркодинские – Иваном Юрьевичем, Порховские – Семеном Ивановичем. Возможно, еще был жив князь Данила Михайлович Дашек – родоначальник князей Дашковых.

Сохранили княжеский титул также князья Козловские и Кропоткины.

По грамоте короля Казимира князю Льву Ивановичу Козловскому даны Козлов, Каменец, Молоты, Клин и другие места, прилегающие к Козлову. В договоре Ивана III с Александром Казимировичем 1494 г. упомянуты как московские подданные князья Лев Иванович Козловский с детьми: Юрием, Семеном и Иваном, брат князя Льва, князь Роман Иванович Фоминский с детьми – Иваном и Федором.

В 1470 г. умер в Литве князь Дмитрий Васильевич Кропотка. Дети его старшего сына Дмитрия, Федор и Иван, остались в Литве и стали родоначальниками князей Кропоток-Еловицких [10. С. 63], младшие его сыновья, Александр и Иван, в конце XV в. выехали в Москву, несмотря на то, что в 1488 г. Казимир пожаловал Ивану поместье в Луцком повете. Его племянник, князь Андрей Большой Александрович, в 1502 г. ходил в Ливонский поход вторым воеводой полка правой руки и участвовал в битве с крестоносцами при Смолине озере, где был убит его младший брат Федор.

На рубеже веков в источниках упоминается князь Семен Федорович Жилинский, представитель боковой ветви князей Вяземских.

В 1495 г. потерявший княжеский титул Матвей Михайлович Ржевский сопровождал княжну Елену Ивановну в Литву.

В конце XV в. заметно продвинулись на государственной службе Еропкины. Федор Степанович Еропкин в 1489 г. был послан с миссией в Молдавию. В 1495 г. он сопровождал Ивана III в Новгород. Затем неоднократно участвовал в приемах, ездил с дипломатическими миссиями. Его брат, Михаил Кляпик 1488, 1489 и 1490 гг. ездил с посольством в Литву. Участво-

вал в большом посольстве 1494 г. и снова ездил в Литву в 1496 г. Ездил послом к императору Максимилиану в 1492 и 1493 гг., вел переговоры с купцами Ганзы в 1494 г. В 1498 г. был воеводой в Новгороде. После литовского посольства 1496 г., на несколько лет исчез из поля зрения, вероятно, в связи с его близостью к княжичу Василию и расправой в 1497 г. над его сторонниками. Возвышение княжича Василия вновь приводит к появлению Кляпика при Дворе. В 1500 г. он присутствовал на свадьбе князя Холмского. В 1501 и 1503 гг. он участвовал в приеме литовских послов, в 1503 снова ездил в составе посольства в Литву. В этом посольстве он впервые назван сокольничим. Во время посольской миссии в Казань в июле 1505 г. был «пойман» казанцами и освобожден только весной 1507 по требованию Василия III [4. С. 233].

В это же время начинал свою службу Ивану III сын соломирского князя Юрия Ивановича, новгородский наместник Василий Татище [7. С. 109].

К более мелким потомкам смоленских князей относились потомки Александра Нетши. Многие из них служили удельным князьям, поэтому придворная карьера у них не сложилась.

Внук Александра Нетши, Андрей Дмитриевич, служил боярином князю Ивану Можайскому в 1440-х гг. О первых двух его сыновьях, Семене Плоте и Василии Виселице, сведений не сохранилось, а младший сын, Григорий Мамон, стал близким советником Ивана III. Уже с 1480 г. о нем говорят как об особо приближенном к великому князю сановнике. В 1498 г. он упоминается в числе окольничих. А. А. Зимин считает, что Григорий Мамон стал окольничим еще до 1491 г., когда с тем же чином упоминается Данила Иванович, его младший родич [4. С. 255].

Старший сын Григория Мамона – Иван Большой, в 1486 – 1487 гг. наместничал в Ладге. Иван Меньшой в 1495 – 1496 гг. ездил с Иваном III в Новгород. В том же году



участвовал в приеме литовских послов. В 1499 г. ездил сам с посольством в Литву. В 1501 г. вернулся из Крыма [там же].

Упомянутый выше Данила Иванович около 1477 г. был боярином Бориса Васильевича Волоцкого. В 1483 г. посылался им к Ивану III в связи с поземельными делами. В 1491 г. в чине «боярина» отправлен Иваном III к Борису Волоцкому в связи с арестом князя Андрея Углицкого. А. А. Зимин предполагает, что в это время он уже был окольным чиним [4. С. 257]. В 1498 г. он окольный чиним на суде великого князя Дмитрия Ивановича. Сыновья Данилы, Дмитрий Слепой и Федор, в 1495 г. сопровождали Ивана III в Новгород. В

1504 г. Дмитрий Слепой пристав на приеме литовских послов. Племянник Данилы Ивановича – Михаил Шарап бежал в Литву вместе с князем Василием Верейским. Брат Михаила Шарапа – Петр Шибра служил Василию Шемячичу, другой брат, Иван, служил в Угличе Дмитрию Ивановичу [4. С. 257].

Таким образом, большинство смоленских княжат, не связанных с уделами, вошло в состав служилого сословия Московского государства, которое к концу правления Ивана III превратилась из феодального союза князей в сильное централизованное государство. Бывшие удельные и служилые князья сливались с родовитым московским боярством, конкурируя с ними при занятии чинов и должностей.

### ПРИМЕЧАНИЯ

1. Борисов Н. С. Иван III. – Москва: Молодая гвардия, 2000.
2. Кром М. М. Меж Русью и Литвой. – М.: Археографический институт при ИРЛИ, 1995.
3. Коновалов Ю. В., Шафров Г. М. Генеалогические таблицы по истории европейских государств. – Вып. 1. – Екатеринбург, 1993.
4. Зимин А. А. Формирование боярской аристократии в России во второй половине XV – первой трети XVI в. – М.: Наука, 1988.
5. Сычев Н. В. Книга династий. – М.: «Восток – Запад», 2005.
6. Пресняков А. Е. Образование великорусского государства. – М.: Богородский Печатник, 1998.
7. Петров П. Н. История родов русского дворянства. – М.: Современник, 1991.
8. Кобрин В. Б. Материалы генеалогии княжеско-боярской аристократии XV–XVI вв. – М., 1995.
9. Абрамович Г. В. Князья Шуйские и российский трон. – Ленинград, 1991.
10. Яковенко Н. Н. Персональный состав княжеской прослойки // Историческая генеалогия. – № 1. – Екатеринбург, 1994.
11. Насевич В. Л. Род князеў дзвудзіх у гісторыі Вялікага княства Літоўскага (XIV – XVI стст.).
12. Дворянские роды Российской империи. – Ч. 1. – СПб., 1993.
13. Дворянские роды Российской империи. – Ч. 2. – СПб., 1995.
14. Wolff J. Kniaziowie litewsko-ruscy od konca czternastego wieka. – Warszawa, 1895.
15. Любавский М. К. Очерк истории Литовско-Русского государства до Люблинской унии включительно. – М., 1915.
16. Борисов Н. С. Иван III. – М.: Молодая гвардия, 2000.
17. Кобрин В. Б. Власть и собственность в средневековой России. – М., 1985.
18. Федорченко В. И. Дворянские роды, прославившие Отечество. – Москва: Красноярск, 2003.
19. Капитанов С. М. Социально-политическая история России конца XV – первой половины XVI в. – М., 1967.
20. Алексеев Ю. Г. Под знаменем Москвы. – М., 1992.
21. Рыжов К. Все монархи мира. Россия. – М.: Вече, 1999.



УДК 94(677)  
ББК 63.3(6Сом)  
Всеобщая история

## АНАЛИЗ ПРИЧИН СОМАЛИЙСКОГО КОНФЛИКТА

А. В. Орешкина

*В статье рассматриваются истоки конфликта в Сомали, начиная с доколониальной эпохи, когда решающее влияние на формирование политического процесса в государстве, оказывала клановая структура, и вплоть до наших дней, когда страна распалась на множество самоуправляемых анклавов, которые препятствуют созданию единого общесомалийского пространства и как следствие восстановлению государственности. Происходящие в Сомали события оказывают дестабилизирующее воздействие на обстановку в стратегическом регионе, вследствие определяющей роли трех главных факторов – структуры общества, исламского фундаментализма, участия внешних сил.*

### Ключевые слова

Истоки конфликта, клановая структура, самоуправляемые анклавы, единое общесомалийское пространство, исламский фундаментализм, внешние силы

Конец XX века, обозначенный распадом старого мирового порядка, принес человечеству обострение целого комплекса социальных проблем. Среди их общего многообразия особое место по своей уникальности, глубине противоречий, региональному охвату, степени вовлеченности населения занимают этнополитические конфликты. Только в течение семидесяти лет, начиная с 1918 по 1988 гг. 32% всех международных кризисов демонстрируют этнополитическое измерение. В период с 1990 по 2004 г. в локальных войнах на межнациональной почве в мире погибло около 2 млн. детей, 4,5 млн. остались инвалидами, свыше 10 млн. людей потеряли кров [1. С. 51].

Этнополитический фактор ни одно столетие является определяющим в мировом развитии и жизни отдельных государств. Согласно определению Л. Козера, это явление можно охарактеризовать как «борьбу за ценности и претензии на определенный статус, власть и ресурсы, борьбу, в которой целями противников являются нейтрализация, нанесение ущерба или уничтожение соперника» [2. С. 38]. Данная трактовка охватывает широкий круг ситуаций. Но особую остроту и масштаб охвата она приобрела на рубеже 1950-60-х гг., когда некоторые бывшие колонии выступили с требованием пересмотра существующих границ и открыто заявили о готовности применить для этого насиль-

ственные методы. Так после второй мировой войны в Африке, Азии и Латинской Америке произошло более 50 территориальных столкновений, жертвами которых стали около 15 миллионов человек [3. С. 26].

Очевидно, что этот феномен оказывает влияние на различные стороны жизни, обостряя при этом нерешенные социально-экономические, политические и иные проблемы. Более того, обернувшись как тактизмом мирового масштаба, он породил в научном сообществе дискуссию об «этническом взрыве». На современном этапе общественного развития определяющее значение имеют два взаимосвязанных процесса – глобализация и взрыв этничности, которые приводят к неравномерности экономического развития и политической нестабильности и в итоге провоцируют усложнение социальной структуры общества, углубление этнизации, обострение исторических, политических, культурологических противоречий и вспышке национализма. Учитывая вышеизложенное, понятно, что в многонациональном государстве, по сути, любой вопрос может приобрести этническую окраску.

Палитра предпринимаемых различными государствами мер по предотвращению и урегулированию этнополитических конфликтов чрезвычайно широка, начиная с традиционных, характерных для большинства современных государств конституционных положений о равенстве наций и запрете дискриминации по национальному признаку, борьбы с экстремизмом на национальной почве и пресечения попыток разжигания межнациональной розни, и заканчивая значительным многообразием превентивных мер, принятых в ответ и с учетом имеющейся специфики конкретных проявлений этнических разногласий в той или иной стране.

Вместе с тем, попытки предупреждения и разрешения подобных столкнове-

ний с использованием государственных или специальных межправительственных институтов редко дают желаемый или декларируемый результат. Более того, в современном мире, где практически не существует этнически однородных стран, умелое манипулирование соответствующими терминами, выдвижение демократических лозунгов и активная агитация за всеобщее равенство и братство становится главным средством в борьбе за новый передел мира [4. С. 11]. Поэтому возникает объективная необходимость более подробного изучения причин этнополитических противоречий.

Обратимся к анализу свойств и позиций этнических групп, так как именно в социально-групповые свойства уходят корни многих войн, соответственно, и перспективы их урегулирования.

В основе любой этнократии лежит принцип этновласти, базирующийся на суверенитете титульного этноса в управлении. Соответственно, если государственное устройство (унитарное или федеративное) и политический режим (демократический или авторитарный) отвечают этнической и конфессиональной структуре населения в многонациональном государстве, это является прочной основой этнополитической стабильности. В противном случае, это государство, в результате действий радикальных политических сил, выступающих под лозунгами соблюдения прав народов, неизбежно распадается [5. Р. 99].

Так одной из причин гражданской войны, начавшейся в Сомали в 1988 г., стала специфика клановой структуры сомалийского общества. Исторически здесь сложилось шесть племенных групп или семей кланов – дарод, дир, исаак, хавийя, раханвейн и дигил [6. Р. 96]. Каждая из них подразделяется на кланы, а те в свою очередь на подкланы, роды и семьи. Эти сегменты устанавливают социальные ориентиры и интересы их членов [7. Р. 91]. Считается, что каждый ребенок знает наи-

зуть имена всех своих предков, вплоть до родоначальника клана [8. Р. 51] .

Несмотря на то, что Сомали является в целом моноэтническим и моноконфессиональным государством, именно противоречия в борьбе за оспариваемую территорию – деган, сыграли решающую роль в судьбе страны [9. Р. 89] . Территориальные споры вызваны, в первую очередь, тем, что национальные границы, в большинстве случаев, не совпадают с фактическим расселением племен и народностей. Причина кроется в решении, принятом на Берлинской конференции 1885 года, когда колониальные державы произвольно разделили африканский континент на территориальные единицы и тем самым положили начало «Драке за Африку» [10. С. 5] .

Так, Лондон и Рим сразу оценили выгодное стратегическое положение Сомали. Пользуясь своим экономическим и политическим могуществом, колонизаторы препятствовали установлению прочных экономических и дипломатических связей между африканскими странами, культивировали племенной сепаратизм, этнические и религиозные противоречия, втягивали местное население в междоусобные войны против собственных братьев.

В результате, уделом народных масс стали нищета и бесправие. Только в 1960 году сомалийский народ сумел добиться независимости. Однако обретение свободы не способствовало консолидации государства. Как и прежде часть клановых группировок погрузилась в борьбу за доминирование во власти, другая – сосредоточилась на защите контролируемых ими территорий.

Воспользовавшись этой ситуацией 21 октября 1969 года к власти в стране пришел генерал-майор Мохаммед Сиад Баре из клана марехан [11]. Декларируя борьбу с трайбализмом, он установил личную диктатуру на основе господства одного клана. С одной стороны, это на некото-

рое время стабилизировало государственную систему, но с другой, исход был очевиден – одной искры было достаточно, чтобы власть начала терять авторитет, а оппозиция, наоборот, набирать силу.

Милитаризация, репрессии и диктатура центрального правительства вкупе с поражением в войне с соседней Эфиопией в 1988 году привели к восстанию северных кланов исаак и последующему крушению режима Сиада Барре. В итоге образовалось несколько независимых клановых центров силы, но ни одна группировка не обладала достаточным потенциалом для разгрома противника, установление власти одного лидера было неосуществимо, началась «война всех против всех» [12. С. 208].

Главной особенностью многолетнего внутреннего сомалийского конфликта является нежелание клановых, политических и религиозных группировок преодолеть взаимные противоречия и перейти к совместной выработке политики, соответствующей общенациональным интересам.

Возможно, со временем можно ожидать новых расколов в каждом из враждующих лагерей и появления новых вооруженных объединений различного толка. Именно поэтому изучение социально-экономической составляющей сомалийского вопроса заслуживает особого внимания, так как в основе большинства конфликтов лежат, не последнюю роль играют экономические причины.

Несмотря на внушительный потенциал, Сомали значительно отстает от общемирового уровня развития по основным экономическим показателям. Вклад в обострение ситуации на континенте внесла гражданская война, которая ввергла страну в пучину бедствий и разрушений. В результате племенной раздробленности и соперничества отдельных лидеров в борьбе за контроль над природными богатствами, население оказалось на грани выживания [13].

Более того, тяжелая экономическая ситуация и социально-политическая нестабильность не только создают благодатную почву для борьбы за власть между различными группировками, но и отнимают у широких слоев населения чувство уверенности в завтрашнем дне.

Полное понимание уклада жизни, национальной экономики и политики, а также определение путей выхода из сложившейся ситуации невозможно без комплексного изучения современного состояния страны, которое учитывает влияние географического положения, природных ресурсов и исторического прошлого.

Современное состояние страны – совокупность влияния множества факторов на протяжении всей ее истории. Примерно 2000 лет тому назад с Эфиопского нагорья и Северной Кении на территорию нынешнего Сомали пришли кочевники-верблюдоводы [14. Р. 75]. Кочуя с места на место, они не устанавливали границ своим владениям и всячески противостояли установлению каких-либо связей со странами Запада [15. Р. 113].

Только в 1850-е гг. английский путешественник Сэр Ричард Бёртон открыл миру эту часть света. Необходимость контролировать Баб-эль-Мандебский пролив и путь в Индию сделали этот регион крайне перспективным для реализации колониальных притязаний Великобритании [16. Р. 43]. Решение английского парламента не заставило себя ждать, и уже в 1887 году северная часть Сомали стала британской колонией. А в 1889 году южная часть – стала итальянским владением.

Колониальное господство в этом регионе Африки, как и во всем остальном мире, имело неоднозначные последствия. С одной стороны, неэквивалентный обмен продуктами и минеральными ресурсами в пользу промышленно развитых стран обрекали сомалийцев на голод и вымирание, средняя продолжительность жизни была не более 30 лет. С другой сто-

роны, эксплуатация местного населения способствовала пробуждению антиколониального протеста.

Так в 1900 году, выступая под лозунгами джихада, изгнания иноземцев и водворения истинно исламского государства, Махаммад Абдиле Хассан по прозвищу «Сумасшедший мулла» организовал продолжительную борьбу против итальянцев и англичан. Одолеть его удалось только в начале 20-х годов [17].

Вторая Мировая Война также принесла свой вклад в изменение внутривнутриполитической и социально-психологической обстановки в сомалийском обществе. В 1941 году Великобритания одержала победу над силами итальянских фашистов. Впоследствии протекторат английской короны распространился на территорию Кении, Эфиопии, итальянской части и британской Сомали. Впервые в истории все сомалийцы были объединены под единым руководством [18. Р. 83].

Дальнейшая судьба сомалийского государства вызвала большие споры на международном уровне. Не без давления со стороны набирающих силу африканских антиколониальных организаций и сторонников более гибкой, либеральной политики в 1960 году было решено предоставить ей независимость. Однако выгодное географическое положение этого региона не дает покоя ведущим мировым державам, которые по сей день всячески стремятся закрепиться в этом регионе.

Сомалийская Демократическая Республика занимает особое место среди других стран Восточной Африки. Она находится на северо-востоке Африки и занимает большую часть полуострова Сомали (или Африканского Рога), где расположена самая восточная точка континента – мыс Рас-Хафун. На севере Сомали омывается водами Аденского залива, на востоке и юге – Индийским океаном [19. С. 199].

Климат Сомали субэкваториальный муссонный, на севере – тропический пустынный и полупустынный. Особенно

жарко и сухо на низменности Аденского залива. Это одно из самых жарких мест в мире, которое сами сомалийцы называют «губан» (выжженное) [20. С. 81].

Полезных ископаемых в недрах страны немного, кроме того, их получение осложнено отсталостью развития техники и технологии. Добывают гипс-ангидрид, поваренную соль и цветные руды, также имеется уран и огромные неразработанные запасы железной руды, олова, гипса, бокситов, меди, соли, природного газа и нефти [21. С. 112].

Сомали имеет протяженную береговую линию – 3300 км, в связи с чем, объясняется выгодность расположения страны, рядом с ней проходят оживленные морские пути. Кроме того, в водах Сомали обитает огромное количество рыбы, крабов, устриц. В ландшафте преобладают полупустыни и саванны, однако имеются обширные долины, которые служат превосходными природными пастбищами [22. Р. 108]. В северных и центральных районах разводят крупный рогатый скот, верблюдов, коз и овец. Стада большие, и по количеству скота на душу населения Сомали занимает одно из первых мест в Африке.

На юге выращивают кукурузу, сорго, маниок, кунжут, цитрусовые, сахарный тростник и хлопчатник. Развитию растениеводства на большей части Сомали препятствуют непредсказуемый климат, отсутствие системы орошения и мер защиты от частых засух. Это привело к тому, что значительная часть сельских жителей, оставив свои деревни, направилась в города в надежде найти там свое место под солнцем [23. Р. 107]. Так, благодаря внутренней миграции, число жителей Могадишо выросло с 50 000 человек в 1960 году до более 1 миллиона в течение последних двадцати пяти лет [24. Р. 22].

По сути, Республика Сомали – экономически слабо развитая аграрная страна, где главным природным богатством являются многочисленные и разнообразные

по площади и качеству естественные пастбища. Поэтому не удивительно, что более 90% процентов населения занято в сельском хозяйстве, где главным источником денежных средств является обработка продовольственного сырья – изготовление мясных консервов, очистка сахара и дубление кожи.

Несмотря на значительную международную поддержку, здесь так и не сложились благоприятные условия для инвестиций, правительству не удалось повысить продуктивность сельского хозяйства и добиться политической стабильности. Именно поэтому Сомали остается одним из наименее развитых регионов мира. Особенно тяжелой была эпоха 1970-х годов: вначале жесточайшая засуха, значительно сократившая поголовье скота, а затем война с Эфиопией привели к тому, что в Сомали хлынул поток беженцев численностью до одного миллиона человек. Чтобы выжить страна была вынуждена закупать за рубежом значительные объемы продовольствия, прежде всего зерновые.

По стоимости сомалийский импорт существенно превышает экспорт [25]. Дефицит торгового баланса покрывается за счет значительных иностранных займов. Экспорт живого скота приносит до 88% поступлений, а бананов – 8% [26]. Основные статьи импорта – промышленные и продовольственные товары, транспортное оборудование, машины и запасные части. 86% экспортной продукции Сомали закупается Саудовской Аравией [27. С. 52]. Треть объема импорта поступает из Италии.

В социальной сфере наблюдается массовая хроническая безработица – следствие гражданской войны, многочисленных переселений, миграций и разрушения системы наёмного труда и государственной службы. Поэтому главным источником благосостояния для многих сомалийцев стала не международная помощь, а пиратство. Как сообщает Международное

морское бюро, по состоянию на 7 декабря 2010 года в сомалийских водах совершено более 100 нападений на транспортные суда. За это время пиратам удалось захватить 40 судов, 13 из которых до сих пор в плену. В их руках остаются около 268 человек из разных стран [28].

Пиратство стало основным двигателем экономики страны [29]. Обнищавшие и отчаявшиеся жители Сомали, воодушевленные безнаказанностью и миллионными выкупами, сумели сделать из пиратского промысла практически государственной бизнес. С каждой неделей численность морских разбойников и их техническая оснащенность растет, а прибрежные районы на востоке страны превращаются в настоящую пиратскую республику. Если в 2008 году число нападений составляло лишь 111, то в 2009 увеличилось до 217. Было захвачено 47 судов, в заложниках оказались 867 человек. Также растет уровень насилия: только в прошлом году пиратами было обстреляно 120 судов, 8 моряков убито, 68 ранено.

Еще одной важной проблемой является охрана окружающей среды. Происходила и происходит сейчас хищническая незаконная вырубка лесов, эрозия почв, и т. д. Все это приводит к учащению засух, во время которых страдают миллионы людей. Голод, болезни и другие природные и техногенные бедствия преследуют сомалийцев словно «злой рок».

Конфликт в районе Сомали является одним из крупнейших и наиболее продолжительных в современном мире. Его отголоски достигли государств, расположенных далеко за пределами этого региона. Перманентная нестабильность в этой части африканского континента, сопровождаемая нищетой населения, превратилась в благоприятную среду для эмиссаров международных террористических организаций. «Африканская дуга» влияния Аль-Каеды, идущая через Сомали и Джибути, уже коснулась Кении и Танзании.

Бесспорно, что любые события в ми-

ровой истории требуют глубокого анализа динамики развития, учета всех аспектов внутреннего и внешнего порядка [30. С. 192]. Сложившаяся у берегов Сомали обстановка обусловлена действием различных факторов: политической анархии, экономической отсталости и социальной дезинтеграции общества. В стране практически отсутствует налаженное производство, хотя во времена сотрудничества с Советским Союзом, на территории государства были построены многочисленные заводы: молочный, рыбный и консервный заводы. Однако затянувшаяся гражданская война, а значит отсутствие государственной помощи бизнесу не оставили шансов поддержать функционирование этих предприятий.

Поиск своего будущего действительно оказался для Сомали болезненным: правительство допускало экономические ошибки и просчеты, росли безработица и нищета, процветали взяточничество и казнокрадство. Хотя фактически Сомали имеет огромный внутренний потенциал: богатые месторождения нефти и газа, золота, платины, железа и урана, широкая сельскохозяйственная база, особенно в традиционных отраслях – животноводстве и рыболовстве. Следовательно, главным условием выхода страны на новый уровень является установление военно-политической стабильности, то есть, «обстановки, при которой сохраняется устойчивое положение... без войн и военных конфликтов, исключаются резкие перемены» [31. С. 38].

Учитывая генезис кризиса, это триедный процесс, который включает скорейшее подписание соглашений о прекращении огня, оформление переходного правительства, проведение демилитаризации, конституционных преобразований и общенациональных выборов. Война, разруха и большие человеческие потери должны перестать быть образом жизни для местного населения [32. С. 46]. Необходимо появление сильной власти, которая

могла бы развивать бизнес и производство, способствовать снижению детской смертности, совершенствованию системы здравоохранения и образования.

Уже много лет мировое сообщество не оставляет проблемы Сомали без внимания. Во многом именно от скоординированных и своевременных действий всех участников международных отношений

зависит, удастся ли правительству Сомали добиться реальных успехов в реализации своих планов.

Понимание военно-политических процессов, происходящих в настоящее время на территории этого африканского государства, представляется актуальным и для Российской Федерации. Миновал период «сдачи» российских позиций в странах третьего мира.

### ПРИМЕЧАНИЯ

1. Антонян Ю. М., Давитадзе М. Д. Этнорелигиозные конфликты: проблемы, решения. – М., 2004. – С. 51.
2. Нечипоренко Л. А. Буржуазная социологи конфликта. – М., 1982. – С. 38.
3. Амелин В. В. Этнополитические конфликты в границах советской и постсоветской государственности. Вторая половина 80-х – середина 90-х годов. (Опыт исторического исследования): Автореф. дис. ... д-ра истор. наук. – М., 1995. – С. 26.
4. Джиенбаева З. С. Этнополитический конфликт на территории бывшей Югославии и проблема его урегулирования мировым сообществом (политологический анализ): Автореф. дис. ... канд. полит. наук (23.00.02). – Алматы, 2003. – С. 11.
5. Simons A. Networks of Dissolution: Somalia Undone. – Boulder, CO, 1995. – P. 99.
6. Lewis I. M. A Pastoral Democracy. – L., 1961. – P. 96.
7. Holy L. Segmentary Lineage Systems Reconsidered. – Belfast, UK, 1979. – P. 91.
8. Laitin D. Politics, Language and Thought: The Somali Experience. – Chicago, 1997. – P. 51.
9. Lewis I. M. A Modern History of Somalia: Nation and State in the Horn of Africa. – L., 1980. – P. 89.
10. Причины конфликтов и содействие обеспечению прочного мира и устойчивого развития в Африке. Доклад Генерального секретаря. UN Documents A/52/871 - S/1998/318. – С. 5.
11. Richard Greenfield. Obituary: Siad Barre // The Independent. January 3, 1995. – Интернет-ресурс: <http://www.netnomad.com/barregrnflldobit.html>.
12. Мееровский Б. В. Гоббс. – М., 1975. – С. 208.
13. Захра Авала. Ислам в Африке. 18 апреля 2009. Исламский информационный портал islam.ru. – Интернет-ресурс: <http://www.islam.ru/content/obshestvo/1282>.
14. Kelly M. Restoring and Maintaining Order in Complex Peace Operations: The Search for a Legal Framework. – Netherlands, 1999. – P. 75.
15. Faje J. A History of Africa. – NY, 2002. – P. 113.
16. Laitin D. Politics, Language and Thought: The Somali Experience. – Chicago, 1977. – P. 43.
17. История Сомали. Википедия – свободная энциклопедия. – Интернет-ресурс: [http://ru.wikipedia.org/wiki/История\\_Сомали](http://ru.wikipedia.org/wiki/История_Сомали).
18. Kusow A. The Somali Origin: Myth or Reality. – Lawrenceville, NJ, 1995. – P. 83.
19. Смирнов Г. М. Страны мира. – М., 2000. – С. 199.
20. Сергеева И. С. Географическая характеристика Сомали. – М., 1965. – С. 81.
21. Сергеева И. С. Географическая характеристика Сомали. – М., 1965. – С. 112.
22. Mansur A. Contrary to a Nation: The Cancer of the Somali State. – Lawrenceville, NJ, 1995. – P. 108.
23. Simons A. Networks of Dissolution: Somalia Undone. – Boulder, CO, 1995. – P. 107.



24. Cassanelli L. The Struggle for Land in Southern Somalia: The War behind the War. – Boulder, CO, 1996. – P. 22.

25. Статистические данные ООН по экономическому положению Сомали. – Интернет-ресурс: <http://stats.unctad.org/Handbook/TableView.aspx?ReportId=1935>.

26. Статистические данные ООН по экономическому положению Сомали. Интернет-ресурс: <http://stats.unctad.org/Handbook/TableView.aspx?ReportId=1935>.

27. Беккин Р. М. Сомалиенд – мечта Адама Смита и Чарльза Дарвина // Азия и Африка сегодня. – 2008. – №4. – С. 52.

28. Триумфальное возвращение веселого Роджера // Эксперт. – 2008. – №45 (634) от 10 ноября.

29. Потхиетер Т. Проблемы безопасности Африканского Рога // Азия и Африка сегодня. – 2008. – №11.

30. Косухин Н. Д. Африка: поиски обновления. Динамика политических изменений в кон. XX – нач. XXI века. – М., 2007. – С. 192.

31. Война и мир в терминах и определениях / Под ред. Д. О. Рогозина. – М., 2004. – С. 38.

32. Гевелинг Л. В. ООН и перспективы урегулирования общественно-политических кризисов в Африке // Африканские страны и ООН. Поддержка ООН. Сила права. – М., 2008. – Бюллетень №12. – С. 46.



УДК 39  
ББК 63.529(235)  
Этнография

## МЕДВЕЖИЙ БОЙ – СТАРИННАЯ НАРОДНАЯ РУССКАЯ ВОЕННО-ОХОТНИЧЬЯ ТРАДИЦИЯ

Доктор исторических наук Б. В. Горбунов

*В статье детально рассматривается старинная народная русская традиция устраивать состязательное противоборство человека с медведем, приведена типологизация этого компонента народной культуры, исследована тесная связь его с широко бытовавшей у русских традицией охоты человека, вооруженного лишь холодным оружием (рогатина, нож), на медведя один на один. Делается вывод о том, что медвежий бой составлял древнюю военно-охотничью традицию, являлся одним из характерных элементов народной русской культуры.*

### Ключевые слова

Медвежий бой, русские, народная культура, холодное оружие, охота на медведя один на один, военное дело, военно-охотничья традиция

Обычай устраивать противоборство человека с медведем был известен в Средневековой Руси в составе «медвежьей потехи», включавшей «три статьи» – медвежью травлю, медвежий бой и медвежью комедию [1. С. 307]. Изображения боя человека с медведем имеются в составе целого ряда разнообразных художественных памятников этой эпохи. Так, бой человека с медведем изображен на фресках Киево-Софийского собора (1037 г.) [2. С. 120]. В «Молении Даниила Заточника» автор, перечисляя разного рода действия скоморохов, сообщает: «А инь обвився мокрым полотном борется рукопаш с лютым зверем» [3. С. 71]. На серебряном с чернью браслете из клада XII – первой половины XIII в., найден-

ном возле села Городище Хмельницкой обл., выгравирован боец с рогатиной, вступающий против какого-то зверя (медведя?), стоящего на задних лапах [4. С. 91-93. Рис. 8з]. Сюжет противоборства человека с медведем встречается на средневековых русских монетах и печатях. Так, борьба вооруженного рогатиной человека с медведем изображена на монетах тверского князя Бориса Александровича; на печати духовной грамоты великого князя Василия Александровича представлена сцена единоборства безоружного человека и медведя [5. С. 69].

О широком бытовании «медвежьих боев» в Средневековой Руси свидетельствуют церковные акты, порицающие такого рода «игрища еллинского беснования». Так, в одном из них, приведенном

Н. И. Костомаровым, предписывается тем, кто «аще... медведя или иная животная различная игралища прехищря... и ристания творяй... едино запрещение иметь, еже сих с епитимиею каятися и престати от таковых» [6. С. 240-241]. В Великих Минеях-Четиях, собранных митрополитом Макарием (XVI в.), содержится требование «не еллинствовати... ни со зверми боротися» [7. С. 111].

Подробные описания медвежьего боя имеются в известиях иностранцев о Русском государстве XVI – XVII в. Так, в записках Сигизмунда Герберштейна сообщается о том, что у русских существует следующий «род забавы»: «Откармливают медведей, посаженных в некоем весьма обширном и нарочито для этого устроенном доме... несколько людей самого низкого звания... по приказу и на глазах государя приступают с деревянными вилами к медведям и вызывают их на бой. Наконец они сходятся, и если случайно раздраженные и разъяренные медведи поцарапают их, то эти люди бегут к государю с криком: «Государь, вот мы ранены!» На это государь отвечает: «Уходите, я окажу вам милость». Затем он велит лечить их и, кроме того, выдать им платья и несколько мер хлеба» [8. С. 212-213]. Как видно, это был групповой бой, в котором несколько бойцов, вооруженных вилами, выступали против группы медведей. Известие о таком же бое имеется в труде Адама Олеария [9. С. 199]. По сведениям И. Е. Забелина, в групповом медвежьем бою могли участвовать одновременно от двух до восьми бойцов [10. С. 312-313].

Дж. Флетчер в своем сочинении «О государстве Русском» подробно описывает медвежий бой один на один: «... особенная потеха есть бой с дикими медведями, которых ловят ... тенетами и держат в железных клетках... Бой с медведем происходит следующим образом: в круг, обнесенный стеною, ставят человека, который должен возиться с медведем, как умеет, потому что бежать некуда. Когда спустят мед-

ведя, то он прямо идет на своего противника с отверзтой пастью. Если человек с первого раза даст промах и подпустит к себе медведя, то подвергается большой опасности; но как дикий медведь весьма свиреп, то это свойство дает перевес над ним охотнику. Нападая на человека, медведь поднимается обыкновенно на задние лапы и идет к нему с ревом и разинутою пастью. В это время если охотник успеет ему всадить рогатину в грудь между двумя передними лапами (в чем, обыкновенно, успеваешь) и утвердить другой конец ее у ноги так, чтобы держать его по направлению к рылу медведя, то, обыкновенно, с одного разу сшибает его. Но часто случается, что охотник дает промах, и тогда лютый зверь или убивает, или раздирает его зубами и когтями на части. Если охотник хорошо выдержит бой с медведем, его везут к царскому погребу, где он напивается допьяна в честь Государя, и в этом вся его награда за то, что он жертвовал жизнь для потехи царской. Чтобы пользоваться этим удовольствием, царь содержит несколько ловчих, определенных для ловли диких медведей» [11. С. 595-596]. Подобным образом с уточнением ряда существенных деталей описывает единоборство человека с медведем Исаак Масса. «Я сам видел, – пишет он, – как многие выходили на большого, свирепого медведя с одною рогатиною и так ловко вонзали ее ему в горло или в грудь, что было прямо невероятно, и хотя по большей части руки их бывали изранены, они одерживали победу, но ежели бы кто промахнулся, то мог поплатиться жизнью; вокруг стояли охотники с вилами, следившие за медведями, и в случае промаха [борца] тотчас пронзали медведю горло» [12. С. 117].

Якоб Рейтенфельс в своих «Сказаниях о Московии» упоминает о бытовании у русских обычая устраивать поединок безоружного человека с медведем. «Мосхи, – отмечает он, – весьма способны переносить всякого рода трудности... Последствием сего являются знаменитые, зака-

ленные тела, и мужчины, хоть и не великаны по росту, но хорошо и крепко сложенные, из которых иные, совершенно безоружные, иногда вступают в борьбу с медведями и, схватив за уши, держат их, пока те не выбьются из сил; тогда они им, вполне подчиненным и лежащим у ног, надевают намордник» [13. С. 140]. По известию А. Гваньини, русские «столь сильны, что без всякого оружия, надеясь на одну силу свою, часто отваживаются сражаться с свирепыми и неукротимыми медведями» [14. С. 96-97].

Принимая во внимание имеющиеся свидетельства о медвежьих боях, мы наметили типологизацию вариантов традиционных состязаний в противоборстве человека с медведем (Рис. 1).

Как видно из описаний, во всех случаях «медвежий бой» устраивали на площадке достаточных размеров, обычно округлой формы, которая отграничивалась от зрителей либо высоким забором, либо ровом значительной глубины. В случаях, когда предусматривалось использование холодного оружия, чаще всего применяли рогатину, состоявшую из деревянного «ратовища» с «пером» – широким массивным железным лезвием на конце, вилы и, реже, охотничий нож. В. И. Даль приводит выражение: «Бой с медведем на рогатину, на нож» [15. С. 108]. В поединках вооруженного человека с медведем практиковали, по всей видимости, два варианта боя. В первом единоборство было абсолютным, в другом же случае бойца, если ему грозила явная опасность, подстраховывали «охотники с вилами». В большинстве известий о боях вооруженного человека с медведем подчеркивается, что звери были дикими, выловленными специально для устройства медвежьих боев. Таких диких медведей, предназначенных для «потешных игр», называли «гончими медведями» [16. С. 77]. Вследствие этого, несмотря на умения и опыт, бойцы нередко получали травмы и увечья.

В единоборстве безоружного человека

с медведем использовали, как нам представляется, исключительно специально дрессированных зверей. На этом сходятся большинство исследователей. Так, А. К. Леонтьев полагает, что в XVI в. в таких поединках «в обхват» боролись «с прирученными медведями» [17. С. 64]. Историк русского цирка Ю. А. Дмитриев, говоря о том, что в Средневековой Руси «находились любители бороться с медведем: обхватив вставшего на дыбы зверя, они валили его на землю», замечает, что «конечно, боролись медведи ручные, «ученые» [18. С. 21]. Д. А. Ровинский приводит сведения о том, как устраивали борьбу жока с прирученным медведем [19. С. 365-367]. По данным А. Ф. Некрыловой, «в допетровской Руси... жока с учеными медведями разыгрывали сценки борьбы» [20. С. 48]. Сошлемся также на авторитетное мнение известного в прошлом борца и дрессировщика медведей Н. П. Гладильщикова, который, основываясь на личном многолетнем опыте, считал, что противоборство безоружного человека, даже обладающего очень большой физической силой, с диким, недрессированным, медведем практически невозможно [21. С. 7-11].

По-видимому, в средневековье на Руси медвежий бой в различных формах был весьма популярен и составлял устойчивую традицию. Была известна «мядзведжая бойка» и у белорусов [22]. Бои с медведями устраивали в деревнях и селах, в малых и больших городах на торжищах, ярмарках и народных праздниках, большей частью на Масленицу, реже – на Рождественских святках. Часто бывали медвежьих бои в царском дворце. Последние подробно изучены И. Е. Забелиным [23. С. 312-313]. Исследуя документы Конюшенного двора и «Ловчего пути», он выявил имена медвежьих бойцов, выступавших в XVII в. при царском дворе (Кондратий и Иван Корчмины, Алексей Меркульев, Петр и Осип Молчановы, Сенька Омелянов, Ивашка Санин и др.). В большинстве своем они принадлежали к низ-

шим дворцовым чинам. Среди них были псаря – пешие и конные, ловчие, охотники. Вместе с тем, как отмечает И. Е. Забелин, «героями» медвежьих боев «нередко бывали жильцы, то есть люди среднего дворянства, не говоря уже о детях боярских, подключниках и других придворных чинов» [24. С. 315]. Он приводит сведения об уникальных случаях, когда некоторые бойцы выступали на боях с медведями по 10, 15 и более лет. Так, Петр Молчанов «стаивал» на медвежьих боях более 30 лет, его брат Осип – 26 лет. Исследователь отмечает, что «подвиги медвежьего поля» нередко становились «достоянием целого рода». Это были, безусловно, выдающиеся профессионалы своего дела. За пределами же царского дворца, по наблюдению Герберштейна, в качестве бойцов с медведями выступали люди «самого низкого звания» [25. С. 212-213].

«Медвежий бой» в форме противоборства вооруженного холодным оружием человека с диким медведем сохранялся как представление, зрелище, потеха, по-видимому, вплоть до первых десятилетий XIX в. В одном специальном исследовании отмечается, что к концу XVIII в. «публично... уже не бились в рукавицах детины с медведями, уже не говорилось, как медведь ел в единоборстве такого-то Ваську, но, в закрытых наглухо дворах в отдаленных краях Москвы, содержались у господ медведи не только ученые, но и для боев, и эти забавы, по преимуществу, были очень любы барской и купеческой Москве» [26. С. 3]. По сведениям А. Ф. Некрыловой, единоборство вооруженного человека с диким медведем «как массовое зрелище прекратило свое существование к XIX веку» [27. С. 48].

В качестве праздничной потехи, зрелища еще очень долго, вплоть до начала 1930-х гг., существовал обычай устраивать борьбу безоружного человека с дрессированным, «ученым» медведем. Так, по воспоминаниям московского старожилы И. А. Белоусова, в 1920 – 1921 гг. на московских улицах

нередкими были представления, состоявшие «в борьбе вожака с медвежонком», притом «на это зрелище собирались большие толпы народа» [28. С. 348]. О такого рода представлениях в 1920-е гг. в России сообщает в своих воспоминаниях известный в прошлом дрессировщик медведей Н. П. Гладильщиков [29. С. 10-11]. По данным А. Ф. Некрыловой, борьба вожака с медведем составляла в XIX в. у восточных славян неприменный атрибут медвежьей потехи [30. С. 188, 190; 31].

Необходимо отметить, что борьба даже с прирученным медведем была для безоружного человека довольно опасным занятием. Характерен в этом отношении фрагмент из описания такой борьбы Д. А. Ровинским: «Представление производится обыкновенно на небольшой лужайке: вожак – коренастый пошехонец... со словами: «А ну-ка, Миша, давай поборемся» – схватывает под силки и происходит борьба, которая оканчивается не всегда благополучно... и хорошо еще, если он отделается при этом одними помятыми боками без переломов» [32. С. 367]. Уже упоминавшийся Н. П. Гладильщиков отметил по этому поводу в мемуарах, что «игра игрой, но вдруг просыпался дремавший в медведе инстинкт хищника, и он обхватывал меня лапами не на шутку, а всерьез. И не раз оставались у меня на теле шрамы от зубов и когтей лохматого «друга» [33. С. 8-10].

Успеху представлений такого рода борьбы у зрителей способствовал целый ряд факторов – и антропоморфный облик медведя, и легкость его дрессировки, и обилие этого зверя в русских лесах. Наряду с этим, по мнению В. П. Даркевича, большую роль здесь играло и «природное пристрастие медведей к борьбе» [34. С. 37]. Популярность таких представлений была настолько велика, что сюжеты борьбы безоружного человека с медведем вошли в народные русские сказки [35. С. 94, 96].

Областью распространения обычая устраивать «медвежий бой» в различных

формах в XIX – начале XX в. были Север и Центр России, Верхнее и Среднее Поволжье, Восточная Белоруссия. Примечательно, что на значительной части территории этого региона в средневековье, по данным исследователей, бытовал весьма развитый культ медведя [36; 37. С. 193].

Наряду с «медвежьим боем», вплоть до конца 1920-х гг. во многих местах в крестьянской среде бытовал обычай охоты на медведя с использованием рогатины. Так, А. С. Пушкин в «Истории села Горюхина» отметил, что его «обитатели» «большой частью росту среднего, сложения крепкого и мужественного... храбры, воинственны: многие из них ходят одни на медведя и славятся в околдке кулачными бойцами» [38. С. 125]. При описании Кокшеньги в середине XIX в. современник дал следующую характеристику ее жителям: «Кокшары очень сильны, ловки и проворны. Иной крестьянин среднего роста без труда поднимает десяток пудов и не затруднится идти один на медведя» [39. С. 127]. В описании быта населения Архангельского Беломорья упоминается пинежский крестьянин, который был «большой ходок на медведей» и «ходил-то он на них без ружья, один-одинешенек, только с рогатиной» [40. С. 270]. В. И. Даль, описывая в своем словаре «рогатину – ручное оружие, род копья, долгаго бердыша, широкий двулезный нож на древке», отмечает, что «ныне с рогатиной ходят только на медведей, приделывая к древку, под копьём, поперечину, за которую медведь сам хватается, когда лезет на рогатину»; таких охотников на медведей называли «рогатенниками» или «рогатниками» [41. С. 100]. А. Дюма в заметках о своем путешествии по России подробно описал охоту на медведя с использованием копья в окрестностях Ладоги (Олонецкая губ.). «Медвежья охота, – пишет он, – настоящая страсть русских; те, кто к ней привык, уже не могут от нее отказаться». По его описанию, двое помощников охотника поднимали медведя из берлоги и затем

только страховали бойца на случай явной опасности. Когда противники сближались, охотник «вонзал» медведю «в нос кончик копья; зверь мгновенно вставал на задние лапы и замахивался передними, чтобы обхватить и задуть» бойца. Охотник, «пользуясь моментом, вонзал копьё ему в сердце, вернее медведь сам кидался на копьё, как бык на шпагу тореадора». В такой охоте, по замечанию А. Дюма, «многое зависело от случая», поскольку «далеко не всегда дело шло по заведенному порядку» [42. С. 309-317]. Несколько по другому, по сведениям А. Дюма, полученным, вероятно, посредством беседы с очевидцем, ходили на медведя сибирские казаки – «совсем как наши пиренейские горцы, охотятся на медведя с ножом». «Обнаружив берлогу, – сообщает он, – казак натягивает капюшон, непроницаемый для когтей, берет в левую руку рогатину, идет к жене, если он женат, или к любовнице, если холост, чтобы она повесила ему на правую руку нож... после этого отправляется прямо к логову зверя, идет на него один на один, левой рукой сворачивает ему рогатиной, а правой вспарывает брюхо до самой грудины» [43. С. 321-322]. В известии о карпатских русинах отмечается, что «между верховинцами много найдется и таких, которые могут похвастать удачным единоборством с медведями, в рукопашной схватке, при помощи рогатины или ножа» [44. С. 8]. Приведем также свидетельство современника о бухгарминских старообрядцах, согласно которому «отважность вообще крестьян горных деревень и в особенности каменьщиков, вполне замечательна... между ними не редкость найти человека, который в одиночку ходит на медведя и мне показывали одного старика, убившего на своем веку до 80 медведей, один на один» [45. С. 564]. Одним из последних известий такого рода является сообщение крупного ученого-этнографа Н. И. Лебедевой из экспедиции 1926-1929 гг. по Новгородской губ. Там в деревне Заробье в это время

крестьяне еще практиковали охоту на медведя «с рогатинами» [46. Л. 1об.].

Будучи делом весьма опасным, такого рода медвежья охота сопровождалась различными поверьями, легендами, историями. Так, существовало убеждение в том, что перед тем, как выйти охотиться на медведя необходимо выпить «взвар» из «болотного голубца» – растения, похожего на крапиву и имеющего «пушистый белый цвет». «Кто хочет ходить на медведей, – сообщает А. В. Терещенко, – тот пей взвар из голубца натошак: с уксусом и с медом, тогда ни один медведь не избегнет охотника, а сам охотник не будет бояться зверя» [47. С. 91]. Очень широко было распространено у русских поверье о том, что для охотника на медведей «роковым» является сороковой медведь [48]. Характерен в этом отношении фрагмент стихотворения Н. А. Некрасова «В деревне» (1853 г.):

«Сын ли мой не был удал?

Сорок медведей поддел на рогатину –  
На сорок первом сплошал!

Росту большого, рука что железная,  
Плечи –– косая сажень» [49. С. 104].

Сошлемся также на поговорку, записанную В. И. Далем: «Сороковой медведь охотника калечит» [50. Т. 4. С. 275]. «Можно убить тридцать девять, не получив ни одной царапины, но сороковой отомстит за всех остальных. Это поверье настолько распространено в России, – отмечает А. Дюма, – что самый смелый, самый искусный и ловкий охотник, который и глазом не моргнув шел на тех самых тридцать девять медведей, с трепетом пойдет на сорокового» [51. С. 321].

По-видимому, обычай охотиться на медведя один на один, используя лишь холодное оружие, был известен на Руси с глубокой древности. Характерно в этом отношении сообщение Ипатьевской летописи под 1287 г. о князе Владимире Васильевиче Волынском, который «к медведени не ждаше слуг своих, а быша ему помогли, скоро сам убиваше всякий зверь, тем же и прослыл бьшет по всей земле»

[52. С. 905].

При широком распространении обычая устраивать охоту на медведя с рогатиной и длительном бытовании этой народной традиции очевидно, что на Руси никогда не было недостатка в бойцах, желавших показать на публике свое искусство в противоборстве с медведем за определенное вознаграждение. Это, в дополнение к уже сказанному, было одним из факторов, определявших большую популярность «медвежьего боя» у русских. Говоря об этом, необходимо принять во внимание и то, что у восточных славян на протяжении веков медведь являлся одним из самых главных персонажей в ряду народных психологических представлений о животных [53. С. 255]. На Руси медведю в глубокой древности, по-видимому, еще в период расцвета язычества, приписывали особые свойства, благодаря чему он приобрел в народном сознании стойкое ритуально-магическое осмысление, пережитки которого сохранились в XIX – начале XX в. [54. С. 143; 55. С. 52, 57, 65; 56. С. 192]. В частности, существовало представление о том, что медведь состоит в самом близком родстве с человеком [57. С. 191], восходящее, как полагают исследователи, к тотемизму [58. С. 110]. Отметим также, что медведь осмысливался у славян и как символ обилия, плодородия. Так, на Русском Севере бытовали представления о том, что «встретить медведя на задних лапах – означает благополучие беременной» и что «медведь (и отсюда вывороченная шуба ряженого) – символ плодородия». Также «медвежьи когти считались средством от дурного глаза» [59. С. 220].

Несомненно, владение навыками противоборства холодным оружием (рогатина, нож) играло в прошлом большую роль в военном деле.

В итоге, на основании рассмотренных выше материалов можно говорить о том, что медвежий бой составлял древнюю военную-охотничью традицию, являлся одним из характерных элементов народной

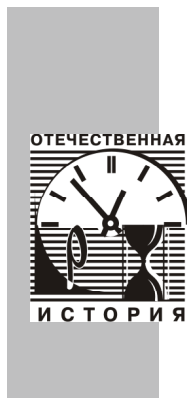
**ПРИМЕЧАНИЯ**

1. Забелин И. Е. Домашний быт русских царей в XVI и XVII столетиях. – Т. 1. Ч. 2. – М., 1915. – 900 с.
2. Айналов Д., Редин Е. Киево-Софийский собор. Исследование мозаической и фресковой живописи. – СПб., 1889. – 157 с.
3. Слово Даниила Заточника по редакциям XII и XIII вв. и их переделкам / Приготовил Зарубин Н. Н. – Л., 1932. – XVI с., 166 с.
4. Якубовський В. Давньоруський скарб з с.Городище Хмельницької обл. // Археологія. – К., 1975. – №16.
5. Воронин Н. Н. Медвежий культ в Верхнем Поволжье в XI веке // Краеведческие записки / Государственный Ярославско-Ростовский историко-архитектурный и художественный музей-заповедник. – 1960. – Вып. 4. – С. 25-89.
6. Костомаров Н. И. Очерк домашней жизни и нравов великорусского народа в XVI и XVII столетиях. – М., 1992. – 304 с.
7. Великие Минеи-Четии, собранные всероссийским митрополитом Макарием. – Дек. 1-5. – СПб., 1917.
8. Герберштейн С. Записки о московитских делах. – СПб., 1908. – XII с., 382 с.
9. Олеарий А. Подробное описание путешествия голштинского посольства в Московию и Персию в 1633, 1636, 1639 годах / Пер. Барсова П. – М., 1870. – XIV с., 1038 с.
10. Забелин И. Е. Домашний быт русских царей ...
11. Флетчер Дж. О государстве Русском // Накануне Смуты / Сост., предисл., коммент. Елисеева С. – М., 1990. – С.481-603.
12. Масса И. Краткое известие о Московии в начале XVII века. – М., 1937. – 208 с.
13. Рейтенфельс Я. Сказания светлейшему герцогу Тосканскому Козьме Третьему о Московии. – М., 1906. – 228 с.
14. Гваньини А. Замечания иностранца XVI века о военных походах русских // Отечественные записки. - 1826. – Ч. 25. – №69. – С. 92-100.
15. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. – Т. 1. – М., 1981. – 699 с.
16. Словарь русского языка XI-XVIII в. – Вып. 4. – М., 1977. – 404 с.
17. Леонтьев А. К. Нравы и обычаи // Очерки русской культуры XVI века. – Ч. 2. – М., 1977. – С. 33-75.
18. Дмитриев Ю. А. Цирк в России. От истоков до 1917 года. – М., 1977. – 416 с.
19. Ровинский Д. А. Русские народные картинки. – Т. 2. – М., 1900. – С. 290-519.
20. Некрылова А. Ф. Русские народные городские праздники, увеселения и зрелища. Конец XVIII – начало XX века. – Л., 1988.
21. Гладильщиков Н. П. На арене хищники. – Архангельск, 1957. – 80 с.
22. Ягорова І. Ю. Мядзведжыя пацехі // Этнаграфія Беларусі. Энцыклапедыя. – Мн., 1989. – С. 330.
23. Забелин И. Е. Домашний быт русских царей ...
24. Забелин И. Е. Домашний быт русских царей ...
25. Герберштейн С. Записки о московитских делах ...
26. Сахновский В. Народные потехи на Москве в половине XVIII века // Студия. Журнал искусства и сцены. – М., 1911. – №13. – С. 1-4.
27. Некрылова А. Ф. Русские народные городские праздники ...
28. Белоусов И. А. Ушедшая Москва // Ушедшая Москва. Воспоминания современников о Москве второй половины XIX в. – М., 1964. – С. 298 - 369.
29. Гладильщиков Н. П. На арене хищники ...



30. Некрылова А. Ф. Медвежья комедия. Некоторые проблемы и аспекты изучения / Фольклор и этнография. У этнографических истоков фольклорных сюжетов и образов. Сборник научных трудов / Под ред. Путилова Б. Н. – Л., 1984. – С. 186-195.
31. Некрылова А. Ф. Потеха медвежья // Восточнославянский фольклор. Словарь научной и народной терминологии. – Мн., 1993. – С. 267.
32. Ровинский Д. А. Русские народные картинки ...
33. Гладильщиков Н. П. На арене хищники ...
34. Даркевич В. П. Народная культура Средневековья. Светская и праздничная жизнь в искусстве IX-XVII в. – М., 1988. – 343 с.
35. Русские народные бытовые сказки Сибири. – Новосибирск, 1985. – 256 с.
36. Воронин Н. Н. Медвежий культ в Верхнем Поволжье в XI веке ...
37. Некрылова А. Ф. Медвежья комедия ...
38. Пушкин А. С. История села Горюхина // Полн. собр. соч. в 10 т. – Т. 6. – Л., 1978. – С. 116-131.
39. Попов В. Т. Описание Кокшеньги (Тотемского уезда) // Вологодские губ. вед. Часть неофициальная. – 1857. – №21. – С. 127-130.
40. Михайлов А. Очерки природы и быта Беломорского края России. Охота в лесах Архангельской губернии. – СПб., 1868. – 284 с.
41. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. – Т. 4. – М., 1982. – 684 с.
42. Дюма А. Путевые впечатления в России. – Т. 1. – М., 1993. – 448 с.
43. Дюма А. Путевые впечатления в России ...
44. Де-Воллан Г. А. Угро-русские песни с приложением очерка быта угорских русских и этнографической карты Венгрии // Записки ИРГО по отделению этнографии. – Т. XII. – Вып. 1. – СПб., 1885. – С.1-266.
45. Принтц А. Каменьщики, ясачные крестьяне Бухтарминской волости Томской губернии и поездка в их селения и в Бухтарминский край // Записки ИРГО по общей географии. – Т. 1. – СПб., 1867. – С. 543-585.
46. Лебедева Н. И. Этнографические материалы, собранные в Новгородском, Псковском и Великолуцком округах. Охота. 1926-1929 гг. // Архив Государственного литературного музея РФ. – Ф. 115. – Оп. 1. – Инв. № 20. – Д. 11.
47. Терещенко А. В. Быт русского народа. – М., 1848. – Ч. 5. – 338 с.
48. Лялин В. Сороковой // Неделя. – М., 1985. – №3. – С. 20.
49. Некрасов Н. А. В деревне // Соч. в 3 т. – Т. 1. – М., 1954. – С. 104.
50. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. – Т. 4. – М., 1982. – 684 с.
51. Дюма А. Путевые впечатления в России ...
52. Ипатьевская летопись / ПСРЛ. – Т. 2. – М., 1962. – 938 с., XV с.
53. Гура А. В. Медведь // Славянская мифология. Энциклопедический словарь. – М., 1995. – С. 255-258.
54. Белкин А. А. Русские скоморохи. – М., 1975. – 192 с.
55. Воронин Н. Н. Медвежий культ в Верхнем Поволжье в XI веке ...
56. Некрылова А. Ф. Медвежья комедия ...
57. Некрылова А. Ф. Медвежья комедия ...
58. Власов В. Г. Формирование календаря славян. Ранний период // Календарь в культуре народов мира. – М., 1993. – С.103-144.
59. Морозов А. Скоморохи на Севере // Север. Альманах. – Архангельск, 1946. – С. 193-245.

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



УДК 39:2(=511.152)  
ББК 63.5(2Р – 6 Мо)  
Этнография

**РЕЛИГИОЗНО–КУЛЬТУРНЫЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ  
МОРДВЫ В XIX – НАЧАЛЕ XX В. В КОНТЕКСТЕ  
МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА \***

Доктор исторических наук Н. Ф. Беляева  
Н. Н. Яушкина

*В данной статье рассматривается влияние христианства на мировоззрение и культуру мордвы. Акцентируется внимание на роль православия в формировании межкультурного и межконфессионального диалога.*

**Ключевые слова**

Этническая культура, миссионерство, межконфессиональный диалог, традиционные обычаи и обряды, православие, христианские заповеди, христианизация, интеграция, религиозный синкретизм

**В** современном мире на фоне глобализации и международной интеграции, урбанизации и унификации культуры четко прослеживается тенденция возрождения национально-религиозных ценностей. Не стала исключением и Мордовия. Одним из определяющих факторов развития этнорелигиозной ситуации в республике выступает пестрота и разнообразность конфессионального пространства. По данным Всероссийской переписи 2010 года Мордовия является полиэтничным и поликонфессиональным регионом, здесь проживают представители более 92 национальностей [28]. К началу 2011 года Управлением Федеральной регистрационной службы по Республике Мордовия было зарегистрировано 352 религиозные организации, представляющие 10 различных конфессий [12].

Наличие конфессионального разнообразия зачастую создает почву для возникновения межрелигиозных противоречий и конфликтов, ибо любой религии свойственно стремление к расширению своего влияния. Данная ситуация приводит к сужению сфер влияния других конфессий, и поэтому несет в себе потенциал конфликтности.

Рассматривая вопросы религиозно-культурных предпочтений мордвы, следует учитывать историческую укорененность конфессий в данной социальной среде. Конфессиональная картина в регионе формировалась под влиянием особенностей русской колонизации, которая осуществлялась путем привлечения крестьян на малоосвоенные земли, расселением русских по мордовским селениям. Это определило дисперсность этнических аре-

\* Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы по теме: «Культурный диалог в полиэтничном пространстве»

алов большинства мордовских земель. Русская колонизация разрасталась вокруг стратегических форпостов: чем ближе к городу, тем больше русских поселений и наоборот. Однако постепенно русские колонисты стали занимать земли своих соседей, о чем свидетельствует мордовское название ряда русских сел. Между русскими колонистами и мордвой не было антагонизма, в отношениях друг с другом не возникало непреодолимого психологического и культурного барьера. Русские поселенцы отличались веротерпимостью, вступали в контакты с местным населением, воспринимая отдельные элементы материальной и духовной культуры. В данном процессе большое значение имело торгово-промышленное освоение Поволжья, в ходе которого военно-политическая и культурная экспансия закреплялась социально-экономическим.

Колонизация мордовского края русскими поселенцами являлось одним из путей распространения православия. Большая роль в христианизации мордвы принадлежит монастырям, которые стали открываться в мордовском крае еще в XVI веке. Первый Шацкий Чернеев Николаевский монастырь на реке Цене был открыт в 1573 году, почти в этом же году – Пурдышевский монастырь. По этому поводу П. И. Мельников писал: «...монахи Савво-Сторожевского монастыря открыли миссионерский стан на реке Мокша с целью крещения Темниковской и Еникеевской мордвы, в последствии здесь организовался Пурдышевский Рождественский монастырь» [4. С. 350]. В 1652 году по инициативе монаха Дионисий открывает Краснослободский Спасо-Преображенский монастырь. В 1659 году подъячий Лука Евсюков из Темниковского приказного дома дал землю монахам, которые ушли из Кадомского монастыря и основали известный сегодня Санаксарский Рождество-Богородичный монастырь. В середине XVII века началось строительство Краснослободского Иоанн Предтечи

и Покровский монастыри, мужской Преображенский и женский Печерский монастыри в Инсарском уезде, мужской Богородицкий и женский Богородицкий монастыри [3. С. 333].

Как показывают исторические документы, процесс христианизации мордвы растянулась на несколько столетий. Мокша и эрзя долгое время оставались приверженцами своей веры, традиционных обычаев и обрядов, своей идентичности. Они оказывали упорное сопротивление насильственной христианизации, которое зачастую переходило в вооруженное выступление. Так, в 1573 году крестьяне согнали со своей земли монахов Шацкого Чернеев Никольского монастыря. В 1595 году монахи Пурдошанского монастыря жаловались на мордву, которые отказывались принять христианство. В 1656 году из-за попытки искоренить старую веру и насадить православие, был убит архиепископ Мисаил Шацкого уезда [2. С. 480].

Сопротивление насильственной христианизации весьма ярко отражен в устном поэтическом творчестве мордвы. В народном фольклоре широкое распространение получили песни о крещении. Имеется целый цикл песен о Мамильке, попавшая в тюрьму «за мордовскую веру». В образе Мамильки мордовский народ показывает смелую, волевою женщину, искренне преданную своей вере, готовую ради нее перенести любые лишения. Она выступает противницей христианства, насильственно насаждающей народной среде. Приехавшей к ней в тюрьму подруге она наказывает: «Не езд, сестрица, не езд, в божью церковь русским богам молиться» [22. С. 133]. Песни о Мамильке перекликаются с песнями о Сыраве, которая тоже не хочет принять христианство, но ее крестят насильно. Чтобы сохранить свою веру, мордва целыми семьями, а нередко всем селом, уходила за Волгу, на Урал и Сибирь.

В истории христианизация мокши и

эрзи были и открытые выступления. Самое крупное восстание произошло в 1743 – 1745 гг. в Нижегородской губернии Терьшевской волости. Только с привлечением больших частей войск удалось подавить восстание. Открытые выступления против насильственной христианизации послужили причиной фактического отказа от силового давления и ориентации на мирное привнесение православия среди мордвы. Основной акцент был сделан на изменение фундаментальных основ менталитета, религиозного мировоззрения местного населения. С этой целью были усилены материальные и иные стимулы. Поскольку православие являлось государственной религией, принадлежность к ней означала социально-правовое уравнивание инородцев с русским населением. В 1681 году был издан указ о поощрительных мерах в отношении новокрещенных, освобождении их на шесть лет от уплаты податей. Политика «кнута и пряника» была продолжена и в последующие годы. Эти меры способствовали к изменению отношения к новой религии. С 1740 по 1762 год православие приняли 67580 человек мордвы, что составляет 70% от её общей численности [26. С. 72]. Однако в значительной степени принятие новой веры носил формальный характер. Принимая православие, мокша и эрзя продолжали сохранять свои традиционные верования. Об этом свидетельствуют различные источники, в том числе сообщения западно-европейских путешественников. Так, Д. Г. Шобер – лечащий врач Петра I, совершая путешествия на Кавказ и окрестности Каспия в первой половине XVIII века зафиксировал, что «... среди мордвы имеются христиане, мусульмане и язычники. Они устраивают жертвоприношения животными, что является старым обычаем» [25. С. 193].

Видя тщетность усилий по преодолению языческих обычаев и обрядов православные миссионеры стали приспособливать каноны церкви к религиозным ве-

рованиям, к производственно-бытовым условиям жизни мордвы. Для более результативного внедрения христианства основная миссия возлагалась на миссионерскую деятельность православной церкви. Её целью являлось расширение сферы доминирования православия, сужение и ослабление влияния языческого религиозно-культурного пласта.

Основы просветительской деятельности среди инородцев заложил профессор философии, истории и филологии, член Российской Академии наук, священнослужитель Иоанн Дамаскин (в миру Дмитрий Семенов – Руднев). По его распоряжению в духовной семинарии было введено преподавание мордовского, чувашского, татарских языков, которыми занимался он сам. Отличительной чертой просветительской политики, проводимой Дамаскиным, была опора на знание этнических традиций, национального менталитета, религиозных верований и обычаев. Это позволяло плодотворно и с пользой проводить миссионерскую работу. Инородческая политика русского дворянства XVIII в. и позднее базировалась в первую очередь на уважении к традициям и культуре тех народов, среди которых велась миссионерская работа [5. С. 186]. В XIX века существенно видоизменяется способ внедрения православия среди народов Поволжья. Была признана целесообразность подготовки священнослужителей, знающие языки инородцев, что должно было способствовать усилению миссионерской проповеди, воспитанию в духе русско- православных, духовных ценностей, укоренению христианства в душах и жизнедеятельности новокрещен. При семинариях открываются инородческие отделения, в том числе и мордовские. Наряду с этим издается богослужебная литература. Например, в Санкт-Петербурге были изданы: «Священные истории, в пользу мордвов на их природном языке для удобнейшего им уразумения, православного христианского закона и чудес

божьих», Евангелия от Матфея, Марка, Луки, Иоанна и другие книги христианского канона. Эти издания имели огромное значение для утверждения христианского вероучения. Казанский библейский комитет по этому поводу отмечал: «Невозможно без восторга душевного и искреннейшей благодарности к Господу, пройти вниманием те новые и неожиданные явления, кои во многочисленности начинают показываться от действия слова Божия на сердца людей мордовского, чувашского и черемисского племени, обращающиеся искренно к истинам христианским, открывшимся им в переводах евангелия на языки их. Священнослужители, состоящие в мордовских и чувашских приходах, розданные им книги святого евангелия на мордовском и чувашском языках читают прихожанам своим при всяком приличном случае, и успех от сего чтения делается явным и очевидно увеличивается» [20. С. 112]. Система переводческой-издательской деятельности являлось одним из главных направлений образовательной политики в многонациональных регионах, важным фактором культурного саморазвития этносов. Развитие национальных институтов трансляции духовной культуры, стимулировало процессы внутриэтнической интеграции, одновременно обеспечивало наложение равноправного межнационального диалога и тем самым стабилизировало геополитическую и конфессиональную ситуацию в мордовском крае.

Большая роль в распространении православного мировоззрения принадлежит педагогу – миссионеру Н. И. Ильминскому, обосновавший миссионерскую концепцию создания учебной и вероучительной литературы, излагающие доступно элементарные истины христианства. Он доказывал, что этническая среда определяет меру «разумения» народов, логику образования их религиозных представлений, которые «как бы не были просты и неразвиты, но они составляют всю сущность и основу их нравственности» [13.

С. 21]. В отличие от многих своих предшественников он отвергал насильственные методы христианизации, полагая, что по средствам их можно добиться лишь обратных результатов. Перед церковно-школьной системой была поставлена задача сохранения и закрепления формально крещенных инородцев в новом вероисповедании, ознакомления их с христианским вероучением и превращения из формально крещенных в истинноверующих. На рубеже XIX – XX веков модернизация российского общества и активное использование миссионерской просветительской системы Н. И. Ильминского привели к значительным переменам в культуре и быте поволжских народов, в том числе и мордвы, к формированию этноконфессиональных общностей «православных инородцев». Об усвоении мордвою христианского вероучения свидетельствуют сообщения священников. Архиепископ, писатель, публицист-этнограф, автор многих путевых очерков и заметок Н. Н. Оглоблин, изучая этническую и этноконфессиональную обстановку в Пензенской губернии в конце XIX в., опираясь на рассказ священника, отмечал быстрое освоение мордвою начал христианства. Благодаря активной религиозной деятельности она отказалась от многих языческих обрядов. По его мнению, гораздо труднее было священнику заставить мордву расстаться со своими семейными божками, однако и этого он достиг, где путем убеждения, а где и не без насилия: одни добровольно сдали священнику своих идолов, у других он сам их отобрал. Сначала мордва, видимо, «дулась» на батюшку, и он одно время даже опасался, как бы более рьяные не «разнесли» его дома... Но затем мордва совершенно успокоилась и примирилась со священником, а своих божков не только забыла, но начинает уже подсмеиваться над ними [24. С. 901]. Хотя система Ильминского преследовала в первую очередь миссионерские цели, она сыграла положительную роль в деле обучения

мордвы грамоте, способствовала формированию их литературных языков, подготовке национальных кадров интеллигенции, росту национального самосознания.

К концу 19 века фактически завершается христианизация мордвы, о чем свидетельствуют данные переписи 1897 г.: 98,9% мордвы были православными, 1,1% зафиксированы как старообрядцы, лютеране, мусульмане [23. С. 39].

В целом, на протяжении XVIII – XIX веков процесс взаимодействия официальной церкви и мордвы был основан на компромиссе. Это взаимное приспособление произошло путем принятия мордовским миром канонов православия и приспособлением церковью народных обычаев христианской догматике. Мордва начинает воспринимать православие не как свод догм, а как обращенную к каждому истину, формирующую жизненные устои и отношения. Глубина веры определяется уровнем духовности, а не уровнем знаний о религии. Не ведая многих канонов и церковных установлений, коверкая некоторые молитвы, придавая, порой, большое значение внешней стороне обряда, мордва повернулась в сторону христианства. Ярким свидетельством этого процесса является стремление мордвы иметь в своем селе свой храм. В народе говорили, что «не стоит село без праведника». Не имея возможности по каким-либо причинам посещать приходские храмы или же вовсе, лишившись их по причине пожара, жители даже небольших деревень и сел считали своим долгом соорудить храм. Наглядным проявлением усердия мордвы являлась постройка церкви во имя Покрова Божьей Матери в селе Дракино Торбеевского района. Село основано в 1749 году и фактически в это же году стала функционировать церковь, о чем свидетельствует опись церковного имущества за 1833 г. «за скрепою, шнуром и печатью Темниковского духовного правления», в котором сказано: «церковь во имя Покрова Божьей Матери деревянная, одноэтаж-

ная, построена по грамоте или указу и освящена в 1749 году» [11. С. 924].

Первоначальный храм не отличался ни внешним, ни внутренними благолепием. Сохранившиеся иконы свидетельствуют о грубой их живописи; ризница имела бедная и в недостаточном количестве; утварь была или медная, или оловянная, даже сосуды употреблялись при священнодействии таинства евхаристии до 1830 г. оловянные. Но с 1830 г. дракинцы начинают заботиться об улучшении и украшении храма, приобретают серебряные сосуды, приличную ризницу, подсвечники, хоругви и другие предметы церковной утвари. Более капитальное приобретение было в 1836 году, когда жители на свои средства купили в Москве колокол во 107 пудов и 32 фунтов, а в следующем, 1837 году их усердием храм внутри был обтянут холстом и весь обелен. В 1840 году старанием жителей на правой стороне придела была устроена церковь во имя святителя Николая, Мир Ликийских чудотворца (по грамоте епископа Арсения, выданный в 1840 году апреля 7 дня за № 3051) [10. С. 924].

В 1782 году на средства населения была открыта церковь в селе Адашево Кадешкинского района. О стремлении жителей сделать церковь духовным центром свидетельствует тот факт, что для сруба выбиралась самые ровные и прочные бревна, на ее украшение жертвовали последние сбережения.

Строительство церквей продолжалось и в XIX веке. Согласно материалам обследования пензенской деревни 1923 – 1925 гг., сами церкви являлись предметом гордости мордвы, не будучи крепостными, их строили за свой счет, чем отличались от русских сел, где они возводились на средства помещиков [17. С. 256]. На протяжении XVII – XIX в. на территории мордовского края было возведено более 600 храмов, в том числе 300 каменных. К концу 50-х гг. XIX в. на территории Мордовии действовало более 576 церквей и мо-

настырей [14. С. 162].

Немаловажную роль в укреплении православия в мировоззрении мордвы сыграл тот факт, что основание многих образовательных учреждений в пореформенный период на территории мордовского края происходило под опекой и при самом активном участии местного духовенства. Уважение и доверие священнослужители заслужили также тем, что они выступали инициаторами благотворительных мероприятий, оказывали помощь больным и немощным, сиротам. Таким образом, многие священники осуществляли двойную миссию. Они являлись верными церковнослужителями и организаторами начального образования. Вместе с верой несли в народ знания, занимались изучением этнической культуры, помогали продвижению талантливых выходцев из нерусских народов, в том числе и из мордвы. Так, в мордовском селе Лобаски Лукояновского уезда Нижегородской губернии весьма успешно сочетал религиозную деятельность с просвещением русский священнослужитель М. П. Модератов. По его инициативе при церкви была открыта школа, в ней обучались не только мальчики, но и девочки. При школе был создан детский хор, пользовавшийся известностью по всей губернии. Благодаря его деятельности в селе значительно повысился религиозный и образовательный уровень местных жителей, в бытовой практике прочно утверждается христианское вероучение. В последствии из школы М. П. Модератова выросла целая плеяда представителей мордовской интеллигенции.

Огромный вклад в развитии системы школьного образования, в распространении и утверждении православия внес священник Саранской Троицкой церкви А. И. Масловский. Он был одним из сторонников концепции активного участия духовенства в деле народного образования. По его инициативе в Саранском уезде было открыто более 20-ти школ [16. С. 190]. Ре-

лигиозная и педагогическая деятельность русских священников способствовала становлению мордовских национальных школ, распространению грамотности и православного мировоззрения, формированию межкультурного и конфессионального диалога.

Укреплению православия в мордовской среде способствовала высокая степень совпадения христианских ценностей с этническими культурными ориентирами. Все это вместе взятое стало существенной основой толерантного отношения в Мордовском крае, а также предпосылкой направленности этнических установок на взаимодействие и взаимообогащение. На рубеже XIX – XX столетия вместе с традиционными установками органично в сознание и в повседневный быт стали входить христианские истины о совести и праведной жизни. Например, при решении семейных и общественных споров все больше руководствовались религиозно-нравственными ценностями. Воспитание в страхе божьем, на вере в небесную кару и возмездие становятся неотъемлемой частью формирования духовно-нравственных ценностей. Многие языческие запреты стали соотноситься с православным учением и считались грехом по отношению к Богу, христианским святым [7. С. 191].

Мордовское сознание определенно связывало поведение человека состоянием его веры. Хорошая репутация складывалась не только в зависимости от хозяйственной деятельности, но и наличием духовно-нравственных качеств. В глазах народа приобретает значимость посещение церкви, выполнение православных обрядов и обычаев.

В материалах обследования пензенской деревни в 1923 – 1925 гг. сотрудниками Пензенского краеведческого музея Б. Н. Гвоздевым и Н. И. Спрыгиной, отмечается повсеместное участие мордвы в церковном обряде – пении и чтении, особенно «Апостола». Они часто слышали в мор-

довских сёлах восторженные рассказы о знатоках церковного устава, об удачном исполнении церковных песнопений. Значимость религии в повседневной жизни мордвы подчёркивалась наблюдением, что в праздничные дни церковь наполнялась молящимися, в это же время устраивались и сельские сходы [18. С. 256].

К помощи Божьей, заступничеству Богородицы и «близким» молитвам святых угодников мордва прибегала во время болезней. Так, ряд священнослужителей отмечали, что при заболеваниях простой народ, прежде всего, спешит исповедаться и причаститься. В случаях хронических и опасных болезней мордва давала обеты (отслужить молебен, пожертвовать на храм, совершить паломничество и т.п.), которые непременно исполнялись. С целью избавления от недуга часто прибегали к постам. Брала обет держать пост в понедельник, помимо среды и пятницы или же говели целый год. В повседневный быт мордвы входит обычай заказывать молебны перед началом и по окончании того или иного важного дела. Благодарственный молебен, совершался после выгодной сделки, удачного приобретения, благополучных родов и т. п. Стало традицией заказывать обедни о здравии родных и близких на Божественной литургии.

Одной из православных традиций в жизни мордовской деревни являлось паломничество. О набожности и естественности паломничества свидетельствуют факты посещения наиболее святых мест. Так, пожилые мордовки с. Валгапино Городищенского уезда в числе не менее ста перед Троицей совершили паломничество в г. Саров. О мордовских паломниках сообщает Б. Н. Гвоздев, совершивший поездку по Пензенской губернии [19. С. 256]. Постоянное общение происходило с близлежащими монастырями, особенно, с теми, в которых у мордвы были кровные связи. Так, в Сканский мужской монастырь в окрестностях города Наровчат Пен-

зенской губернии справедливо считали чисто мордовским, так как русских монахов там очень мало. Наполовину мордовским являлся женский Пейгармовский монастырь, лежащий близ станции Рузаевка Казанской железной дороги. Он живописно располагался на возвышенности среди лесов. В нем было около 400 сестер. Много мордвонок находилось среди монахинь известной женской Девееской обители, а так же в других монастырях Нижегородской, Тамбовской и Пензенской губерний. Монастыри играли большую роль в религиозной жизни. Они были центрами духовности, очагами нравственности, просвещения [6. С. 189].

Широкое распространение получила вера в целительную силу мощей. Предметом почитания и поклонения стали могилы подвижников, юродивых, блаженных. С этой целью организовывались паломнические поездки к святым мощам в Троицкий Серафимо-Дивеевский монастырь и монастырям Саранской Епархии [1. С. 12].

Постепенно православные традиции были органически вплетены в канву повседневной жизни мордвы. Рубежные события в жизни мордвы определялись христианскими таинствами – крещения, венчания, отпевания. Азы христианской веры постигались в сельской семье через регулярные действия – исполнения утреннего и вечернего правила, молитв перед едой, чтение слова Божьего (Евангелия) и зримые образы – креста, икон, священных предметов. Сакральным местом в доме являлся красный угол с почитаемыми иконами и наличием лампы. Иконы и религиозная утварь были обязательной принадлежностью целого ряда традиционных обрядов – новоселья, крестины, свадьбы и различных праздников. Становится традицией освещение жилища священником. Большое значение предавалась внешнему виду, одежде. Например, во время посещения храмов мордва надевала свои лучшие праздничные костюмы,



старалась вести чинно и почтительно. Произошли изменения в облике мордовских кладбищ: надгробные сооружения заменялись крестами.

Следует подчеркнуть, что утверждению православия в мордовской среде содействовала созвучность христианских ценностей с традиционными представлениями, в частности, о семейной этике. Народное мировоззрение восприняла православную брачную концепцию семьи и брака, которая отдавала дань семье как важнейшей ценности, утверждала многодетность. Весьма близки и понятны, вполне выполнимы были христианские требования целомудренности в браке, верность, покорность, почтительность. Общность взглядов прослеживается в отношении к старшему поколению больным, сиротам, немощным.

Весьма распространенным становится представление, что в образе блаженных, немощных, нищих представляет сам Бог, чтобы на себе испытать милосердие людей. Исходя из этого мордва весьма почтительно и уважительно относилась к этой категории людей, привечала их, давала милостыню, не отказывала в приюте и помощи. Почитание предков, уважительное отношение к старшим, многообразие форм милостыни – характерная черта мордовского менталитета, которая коренится в религиозных воззрениях мокши и эрзи [9. С. 180]. Православие привлекло ещё тем, что в нем отсутствовали фанатическое следование и выполнение его предписаний, серьезность наказаний, которые сводились к чистосердечному раскаянию, покаянию, чтению молитв и т. п. Такое спокойное отношение вызывало симпатию и находило понимание в народной среде [8. С. 181].

Итогом длительного взаимодействия христианства с традиционными мордовскими верованиями явилось возникновение своеобразного варианта православия, представляющего собой русское православие, соединенное с дохристианскими ве-

рованиями и обрядами мордвы. Историк В. О. Ключевский отмечал: «Мордовские праздники, большие моляны приурочивались к русским народным или церковным празднествам, семик, Троицыну дню, Рождеству, Новому году. В молитвах, обращенных к мордовским богам, по мере усвоения русского языка вставлялись русские слова... Видя в мордовских публичных молянах столько своего, русского и христианского, русские люди начинали при них присутствовать, а потом в них участвовать и даже повторять у себя отдельные их обряды, и петь сопровождавшие их песни [15. С. 282]. Многочисленные православные святые перемешались с дохристианскими божествами и составили единый пантеон. Например, образ Богоматери отождествился с божеством земли – Мода ава. Многие православные праздники подвергались трансформации, вобрали в себя элементы дохристианских верований и обрядов мордвы. Это диктовалась тем, что в народном сознании традиционные обряды были более тесно связаны с окружающим миром, с трудовой и общественной жизнью народа, чем христианская религия.

В целом, благодаря стараниям церковных и светских властей христианская вера стала доминирующей в мировоззрении мордвы. Свидетельством этого явился тот факт, что провозглашение свободы совести в 1905 г. было использовано некоторыми крещеными народами Среднего Поволжья для реанимирования язычества и возврата к исламской вере. Мордва же определилась в выборе в пользу православия.

Таким образом, православие в конце XIX – начала XX столетия стало для большинства мордвы главной связывающей их воедино духовной силой. К этому времени сложились оптимальные механизмы, обеспечивающие мирное сосуществование разных народов, их религий и языков, методы обеспечения этнопсихологических оснований для диалога разнородных культур. Ярким свидетельством это-

го является констатация протоиерея Парнасского о религиозной жизни мордвы Пензенской губернии: «Христианская религия у нынешних мордовцев укоренена; храмы божие посещаются ими усердно; все от мала до велика знают употребительнейшие молитвы» [21. С. 244]. Принимая православие, мордва окончательно вошла в систему, стягивающую этносы в рамки единого пространственно-вре-

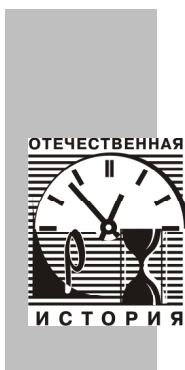
менного континуума, степень комфортности ее существования в составе империи повысилась. Кроме того, этнос приобщился к великой традиции, которая отобрала среди всего многообразия ценностей приоритетные и сообщила им трансцендентный характер – вывела их из сферы критики и тем самым предупредила релятивизацию ценностей. Это было весьма важно в условиях серьезного кризиса и трансформации традиционного языческо-

#### ПРИМЕЧАНИЯ

1. Архив Саранского Епархиального управления РПЦ МП. Ежегодный годовой отчет за 2000. – 12 с.
2. Бахмутов, С. Б. Монастыри Мордовии / С. Б. Бахмутов. – Саранск: Мордовское книжное издательство, 2000. – 480 с.
3. Там же. – 333 с.
4. Там же. – 350 с.
5. Беляева, Н. Ф. Влияние православия на этническую культуру мордвы. – Самара: Издательство Самарского научного центра РАН, 2008. – 186 с.
6. Там же. – 189 с.
7. Там же. – 191 с.
8. Беляева, Н. Ф., Влияние православия на семейно-брачные отношения мордвы в конце XIX – начале XX века. – Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2008. – 181 с.
9. Там же. – 180 с.
10. Богословский, П. П. Село Дракино, Спасского уезда, Тамбовской губ. // Тамбовские епархиальные ведомости. – 1890. – №18. – С. 924.
11. Там же.
12. Государственный реестр юридических лиц – религиозных организаций, зарегистрированных в Управлении МЮ РФ по РМ. Сравнительная таблица с количеством религиозных организаций // Текущий архив отдела по делам некоммерческих организаций Управления МЮ РФ по РМ.
13. Ильминский, Н. И. Избранные места из педагогических сочинений, сведения о его деятельности и о последних днях его жизни. – Казань, 1892. – 21 с.
14. История Мордовской ССР. – Саранск, 1979. – Т. 1. – 162 с.
15. Ключевский, В. О. Русская история. Полный курс лекции. – Ростов на Дону, 2000. – Т. 1. – 282 с.
16. Лаптун, В. И. «...Трудился много, разумно и не бесполезно» (к 160-летию Алексея Илларионовича Масловского) // Странник. – 1998. – № 4. – С. 190 - 197.
17. Лебедева, Л. В. Повседневная жизнь российской деревни в 20-е годы XX века: традиции и перемены (на материалах Пензенской губернии): Дис. ... канд. истор. наук. – Пенза: Пензенский государственный педагогический университет имени В. Г. Белинского, 2006. – 256 с.
18. Там же.
19. Там же.

20. Можаровский, А. Ф. Изложение хода миссионерского дела по просвещению казанских инородцев с 1552 по 1862 г. – М.: Университетская типогр., 1880. – С. 112.
21. Мокшин, Н. Ф. Мордва и вера / Н. Ф. Мокшин, Е. Н. Мокшина. – Саранск: Мордовск. книж. изд-во, 2005. – 244 с.
22. Мордовское устное народное творчество. – Саранск: Мордов. ун-т., 1987. – 133 с.
23. Обрамов, В. К. Мордовский народ (1897-1939) . – Саранск, 1991. – С. 39.
24. Оглоблин, Н. Н. В мордовском крае (Из заметок туриста) // Исторический вестник, – 1899. – № 9. – С. 880-901.
25. Юрченков, В. А. Взгляд со стороны: Очерки. – Саранск: Морд. кн. изд-во, 1995. – С. 193.
26. Юрченков, В. А. Обретение мордовским народом православия // Саранские епархиальные ведомости. – 1998. – №3-4. – С. 72.
27. Юрченков, В. А. Мордовский этнос в системе Российской империи 18 – начала 20 века // Отечественная история. – 2004. – №5. – С. 31.
28. [http: // mrd.gks.ru/default.aspx](http://mrd.gks.ru/default.aspx) территориальный орган федеральной службы государственной статистики по Республике Мордовия.

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



УДК 39 (470.345) (045)  
ББК 63.5 (2р-6 Мо)  
Этнография, отечественная история

**К ВОПРОСУ ОБ ИСТОРИЧЕСКИ СЛОЖИВШЕЙСЯ  
МОДЕЛИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ДИСКУРСА  
В РЕСПУБЛИКЕ МОРДОВИЯ<sup>1</sup>**

Кандидат исторических наук В. В. Мирошкин

*Статья посвящена анализу исторически сложившейся модели поликультурного дискурса, функционирующей в Республике Мордовия. Внимание автора акцентировано на исследовании исторической основы модели позитивного поликультурного диалога, определении ключевых факторов, способствовавших ее становлению и дальнейшему развитию. При этом особо подчеркивается роль традиционных институтов и ценностей в процессе формирования модели поликультурного дискурса.*

**Ключевые слова**

Исторически сложившаяся модель поликультурного дискурса, Республика Мордовия, этнокультурное взаимодействие, традиция, община, семья, интеграция, адаптация

**И**сторическое развитие Республики Мордовия, представляющей в настоящее время образец межнационального и межконфессионального согласия, неразрывно связано с фактором мультиэтнической среды. Сегодня Мордовия – это устойчиво развивающийся регион с полиэтнической средой: 60% его населения составляют русские, около 30 % – мордва, около 5% – татары, остальные – украинцы, белорусы, удмурты, чуваша, армяне, азербайджанцы и др. При этом в границах субъекта проживает всего лишь треть мордовского населения страны. Компактные группы мордвы обитают практически во всех регионах Урало-Поволжья, а также в Сибири, Алтайском крае, Московской области и других местах.

Не менее важным фактором, определяющим межкультурное взаимодействие в

регионе, является бинарная структура мордовского этноса, то есть наличие в его составе двух этнических общностей – мокши и эрзи, которые обладают собственным самосознанием, языком и отмечены специфическими чертами культуры. Кроме того, в среде мордовского народа имеются две этнографические группы – шокша и каратаи. Они имеют отдельные специфические элементы культуры, но не обладают самосознанием, отражающимся в этническом самоназвании. До середины XX века в структуре мордвы выделяли также терюхан. Эта группа, скорее всего эрзянская, жившая в прошлом в Терюшевской волости Нижегородского уезда Нижегородской губернии, ныне полностью обрусела. Все названия вышеперечисленных этнографических групп мордвы не являются этнонимами, они даны им исследователями и свя-

<sup>1</sup> Статья подготовлена при финансовой поддержке Минобрнауки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 гг. в рамках проекта «Культурный диалог в полиэтническом пространстве» (Гос. контракт № П1565).

заны с их географическим расселением.

Бинарность, пульсирующий характер этноса, его интегрированность в российское общество, как сущностные характеристики мордвы, являются в некоторой степени отражением функционирования исторически сложившейся модели поликультурного дискурса в Мордовии.

Для становления современной конструктивной модели поликультурного диалога существенное значение имел исторический процесс межкультурного, межэтнического и межконфессионального взаимодействия народов края.

Сложный синтез культур и традиций как результат взаимовлияния и взаимозаимствования этносов обусловил складывание основных элементов модели поликультурного пространства. При этом выделяют три основных периода этнокультурного взаимодействия: 1) финно-угорско-иранский (II тыс. до н. э. – первые века н. э.), 2) финно-угорско-тюркский (середина I тыс. н. э. – середина XVI в.) и 3) финно-угорско-тюркско-славянский (сер. XVI – сер. XX вв.).

В основе нынешней модели поликультурного дискурса Республики Мордовия лежат прочные традиции позитивного межэтнического и межкультурного взаимодействия на территории мордовского края, которое обозначилось уже в древности и явилось прежде всего следствием миграционного процесса, обеспечивавшего приток новых волн населения. В частности, в период с середины I тыс. до н. э. до первых веков н. э. на финно-угорское население оказывало существенное влияние наличие южных этнических, культурных и торговых связей. Со второй половины I тыс. н. э. с притоком тюркоязычных кочевников началось активное взаимодействие и смешение тюркского и финно-угорского элементов, повлекшее значимые изменения в этнокультурной и языковой ситуации. Археологические данные позволяют говорить о заметном влиянии на формирующуюся модель поликультурного диалога со стороны алан-

ского мира Северного Кавказа и Подонья, Арабского Востока, Волжской Булгарии и Древнерусского государства, при определяющем воздействии последнего [2, 4].

Преимущественно мирный характер славянской колонизации мордовского края, крепкие культурные связи между этносами в период феодальной раздробленности стали важным условием тесного этнокультурного взаимодействия мордвы и славян, отчетливо прослеживающегося во взаимовлиянии и взаимообогащении их культур, что демонстрируют элементы жилища, одежды, быта, хозяйствования, а также устное народное творчество [5, 6]. В результате сформировалось единое политическое, экономическое и культурное пространство народов, что служит в свою очередь свидетельством успешного функционирования именно позитивной модели славяно-мордовского, а затем и русско-мордовского межкультурного диалога уже в данные хронологические периоды.

Следующим фактором, приведшим к переходу межкультурного диалога на новый качественный уровень, оказалась монголо-татарская экспансия, сделавшая тюркский фактор одним из ее устойчивых элементов. Длительное совместное проживание на территории мордовского края трех крупных этносов способствовало обмену материальными и духовными ценностями, взаимному обогащению их культур и привело к складыванию в основных своих чертах позитивной модели поликультурного дискурса, нашедшей юридическое закрепление после законодательного признания мордвы государствообразующим народом Русского централизованного государства.

С правовым закреплением статуса мордовского этноса как подданного Российского государства связано обретение особого значения конфессиональным фактором.

XVI – XIX века проходят на территории мордовского края под знаком формирования множественности культур, при их одновременном взаимодействии, ставши-

ми определяющими в XX – начале XXI в.

К концу XIX – началу XX в. на территории Мордовии сформировалась довольно четкая этническая картина, специфическими чертами которой были смешанность расселения и разнообразие культурно-языковых характеристик при формировании в целом мирных и толерантных отношений между этническими сообществами.

В XX в. образовался сложный синтез культур, несводимый к какому-либо одному культурному началу, одной конфессии, а этнокультурное взаимодействие проходило под влиянием противоречивых тенденций внутриэтнической и религиозной (христиане – русские и мордва, мусульмане – большинство татар) консолидации, на фоне тотального распространения русско-иноэтнического двуязычия и интернационализации культуры.

Рассматривая современный этап развития этнокультурного взаимодействия в Мордовии, можно констатировать, что он характеризуется поликультурностью, размытостью четких этнических границ, атомизацией этничности, с одной стороны, и актуализацией этничности в идентификации личности, политизацией этничности, возрастанием роли этнического фактора в обществе при нетипичности тенденций эскалации межэтнической напряженности, с другой стороны.

В ходе исследований в рамках проекта «Культурный диалог в полиэтничном пространстве» Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы нами были выделены следующие исторические условия и закономерности устойчивости этнокультурного взаимодействия в РМ:

– организующая роль государства и этатистская национальная политика, интегрирующая элиту независимо от её этнической принадлежности в структуру единого правящего класса;

– отсутствие у русского этноса комплекса национального превосходства над дру-

гими народами;

– массовое расселение русских на вновь присоединяемых землях и совместное проживание с представителями других народов;

– значительные природные и сельскохозяйственные ресурсы края, исключившие на первых порах столкновения за ресурсную базу, что способствовало складыванию традиции межэтнического сотрудничества;

– совместное хозяйствование в условиях рискованного земледелия;

– наличие богатого исторического опыта межэтнического взаимодействия, как следствие раннего миграционного процесса, обеспечивавшего приток новых волн населения;

– взаимное наложение сакрально-топографических структур;

– тождественность многих нравственных норм и формирование общей праздничной обрядности;

– роль русского языка как мощного интегрирующего фактора на фоне формирования билингвизма и полилингвизма;

– традиции мирского общежития и добрососедства как элемент национальной культуры;

– общая историческая судьба народов.

Приведенные выше данные позволяют проиллюстрировать влияние исторического фактора на складывание и функционирование модели позитивного поликультурного диалога в РМ, продемонстрировать ее историческую основу, базирующуюся на синтезе российских, региональных и местных особенностей. Можно с большой долей уверенности констатировать, что добровольные и справедливые межэтнические взаимоотношения в ходе исторического процесса превратили память этносов в мощный мобилизирующий фактор, направляющий дальнейшие взаимоотношения в русло конструктивного поликультурного дискурса. Народы выработали определенную тождественность как в оценке исторических событий, так и в оценке современной

ситуации и прогнозов на будущее развитие. Это в свою очередь служит одним из важнейших условий толерантного отношения между этническими партнерами.

В качестве политического фактора, являющегося основой для построения модели поликультурного дискурса, служила и служит интегрирующая политика, как со стороны центральной власти, так и со стороны местных властей, что отчетливо прослеживается в ходе анализа межкультурного взаимодействия в исторической ретроспективе. Доминирование идей унификации и полного равенства в правах всех этнических групп, политика этнического плюрализма способствуют сохранению и развитию этнического многообразия на основе принципа этнокультурной толерантности – ключевого принципа позитивной модели поликультурного дискурса в Мордовии.

Не менее важную роль играет социальный фактор. В рамках действующей модели наблюдается соответствие социальной и этнической структур общества, обладание контактирующими этносами одинаковым социальным статусом при их фактическом политическом, культурном и хозяйственном равенстве, что является оптимальным вариантом для плодотворного развития межэтнических отношений.

Такой вид межэтнического взаимодействия во многом обусловлен длительным устойчивым функционированием на территории мордовского края традиционных институтов, в основе которого лежали такие исторические закономерности и условия формирования толерантных установок, как:

- полифункциональный характер сельской общины мордвы, ее простой тип, многодворность, семейно-родственные связи, меньшая степень социальной дифференциации, тождественность институтов самоуправления, формировавшая особую психологическую атмосферу, поддерживающую общность интересов и обеспечивающую целостность крестьянского восприятия в целом;

- отсутствие комплекса национально-превосходства;

- благоприятные условия для развития культур различных этносов, для синтеза культур и социокультурной адаптации;

- устойчивые, крепкие родственные и свойские связи и отношения внутри сельского общества, сформировавшиеся в силу особенностей расселения, проецируемые на соседние этносы;

- распространение принципов добрососедства и взаимовыручки при наличии общего экономического интереса;

- исторический опыт успешного культурного сотрудничества народов в ходе промысловой деятельности;

- традиционное совместное участие в народных праздниках и иных формах досуга, как поле для формирования и развития позитивного опыта межнационального общения;

- общность многих нравственных норм и правил общежития;

- роль русского языка как фактора интеграции на фоне формирования билингвизма и полилингвизма;

- традиции заключения этнически смешанных браков.

В сложившуюся модель поликультурного дискурса оказались органично интегрированы стержневые традиционные принципы формирования толерантных установок в семье и обществе, а именно:

- воспитание в духе патриотизма посредством формирования у ребенка чувства любви к природе родного края, к родителям, предкам, уважения к традициям, обычаям, национальной культуре, языку;

- осуществление взаимосвязи патриотического и поликультурного воспитания путем проецирования уважения родных традиций, обычаев и языка на культуры других этносов;

- трудовое воспитание, в сочетании с нормами взаимовыручки и хозяйственно-экономического сотрудничества между представителями иных этнических групп;

- проведение досуга как элемента меж-

культурного общения;

– сочетание семейного и общественно-го воспитания, направленного на формирование толерантного мировоззрения.

Исследования, проведенные в ходе реализации проекта «Культурный диалог в полиэтничном пространстве», продемонстрировали особую важность такого элемента модели поликультурного дискурса, как празднично-обрядовая сфера.

В ходе участия этнических партнеров в праздниках и обрядах друг друга происходило познание иной культуры, что служило поводом для ее глубокого понимания и осмысления, помогало трансформировать идею «чужого» в идею «другого», способствуя воспитанию национальной терпимости, понимания другого народа через его культуру. Подобные процессы в равной степени отмечались, как в ходе празднования церковных событий и дат, так и в ходе торжеств, восходящих своими корнями к языческому поклонению силам природы.

Плодотворный этнокультурный дискурс в ходе совместного празднования способствовал формированию общих черт в обрядовой, внутрисемейной, досуговой сферах жизни соседствующих народов, сближая их до уровня «свой».

В советский период модернизация общественных отношений вела к унификации и стандартизации в образах жизни и отдельных формах культурного выражения, оборачиваясь утратой этнически специфических черт и целых комплексов этнокультуры. Однако празднично-обрядовая сфера сумела сохранить свое объединяющее интернациональное значение вплоть до сегодняшних дней.

В рамках современной модели межкультурных отношений в полиэтничном пространстве республики совместным межэтническим празднованиям отводится важнейшая роль в деле формирования толерантной атмосферы в регионе. Так, различные элементы традиционных народных торжеств, игр, забав прочно вошли в современную практику проведения

праздника села, города, района и т. п. Исторические традиции межкультурного диалога посредством воссоздания атмосферы праздника и праздничного настроения продолжают плодотворно развиваться через народные промыслы, выставки, ярмарки и фестивали. Праздничная обстановка активно используется мордовскими воспитателями и педагогами, национальными центрами при формировании толерантной атмосферы в детско-юношеских коллективах РМ [7, 8].

Крепость традиции совместного празднования отчетливо прослеживается в ходе различных торжеств, проводимых в Мордовии – например, мордовских праздников «Акша Келу» («Белая береза») и «Велень озкс», татарского Сабантуя, восходящей к язычеству русской Масленицы, православных Рождества и Пасхи и т. п. [3].

Сложно переоценить вклад в функционирование модели поликультурного диалога со стороны диаспоры, которая поддерживает лучшие традиции национальной культуры, языка, народных праздников и фольклора [1].

Таким образом, народные обычаи и обряды, являясь составной частью духовной культуры населяющих Мордовию этносов, и сегодня служат важнейшей формой межкультурного взаимодействия и краеугольным камнем в деле проведения эффективной межнациональной политики в регионе. 87 % сельского населения РМ считают народные праздники важнейшим средством сохранения национальной культуры и этнизации, важнейшим элементом формирования толерантного сознания.

Анализ имеющегося в нашем распоряжении материала показал, что в целом исторически сложившаяся модель поликультурного дискурса способствовала протеканию межэтнических контактов в основном по типу прибавления – как результата усвоения этническим партнером достижений своего соседа, либо усложнения – качественного изменения культуры одного этноса под влиянием более зрелой



культуры другого этноса. При этом важным показателем устойчивости функционирования модели позитивного поликультурного дискурса служит действие селективного механизма (отбор полезных достижений другого народа и интеграция их в собственную этнокультуру), наблюдавшееся на протяжении всего исторического развития этносов мордовского края.

Проведенный анализ исторически сложившейся модели поликультурного дискурса позволяет утверждать, что культурное взаимовлияние народов Мордовии носило адаптационный характер, т. е. имело характер активного взаимного приспособления этнических групп как друг к другу, так и к природно-хозяйственной и социокультурной среде. Основным содержанием этнической адаптации являлось взаимное принятие норм и ценностей, элементов духовной культуры, сложившихся форм межэтнического взаимодействия, способов хозяйственной деятельности. При этом со стороны народов, населяющих мордовский край, отмечается высокая степень психологической удовлетворенно-

сти этнической средой и ее наиболее важными элементами, а также относительные по историческим меркам быстрота и безболезненность процессов этнической адаптации, благодаря близости в хозяйственном и культурном отношениях.

На территории края продолжают процессы сближения в обыденном сознании культур финно-угорской (мордва), индоевропейской (русские) и тюркской (татары) групп, что отчетливо прослеживается хотя бы на примере празднично-обрядовой сферы. Проводимые в общереспубликанском масштабе, праздники скорее, не подчеркивают особенность той или иной этнической группы, а служат объединяющим началом для межэтнической коммуникации различных этнических групп.

В целом исторически сложившаяся в Мордовии модель поликультурного диалога носит интеграционистский характер, так как она позволяет использовать все позитивные аспекты интеграции в российское социальное, политическое и языковое пространство наряду с международным сотрудничеством и интеграцией в международное финно-угорское сообщество.

### ПРИМЕЧАНИЯ

1. Беляева, Н. Ф., Тюганкова, Е. В. Роль празднично-обрядовой культуры в формировании этнической идентичности (на примере самарской мордвы) // Российский научный журнал. – 2011. – № 6. – С. 62-72.
2. Вихляев, В. И. Происхождение древнемордовской культуры. – Саранск: Тип. «Красн. Окт.», 2000. – 132 с.
3. Мирошкин, В. В. Роль общинных традиций в формировании модели конструктивного межкультурного дискурса // Российский научный журнал. – 2010. – № 5. – С. 63-69.
4. Петербургский, И. М., Аксенов, В. Н. Древние памятники на реке Ляча. – Саранск: Тип. «Красн. Окт.», 2008. – 168 с.
5. Харузин, А. Очерк истории развития жилищ у финнов. – М., 1895. – 126 с.
6. Циркин, А. В. Русско-мордовские отношения в X-XIV вв. – Саранск: Мордов. гос. ун-т, 1968. – 107 с.
7. Шишканов, В. С. Формирование личности средствами этнокультуры (из опыта работы финно-угорского центра с. Старая Теризморга Старошайговского района РМ) / Этнокультурное и этноконфессиональное образование: проблемы и перспективы развития: Материалы международной научно-практической конференции (9 – 11 декабря 2008 г.) / под ред. Н. Ф. Беляевой. – Саранск, 2008. – С. 157-159.
8. Этнокультурное и этноконфессиональное образование: проблемы и перспективы развития: Материалы международной научно-практической конференции (9 – 11 декабря 2008 г.) / под ред. Н. Ф. Беляевой. – Саранск, 2008. – 588 с.



УДК 930.1

ББК 63.0+79.1

История, музееведение, консервация и реставрация историко-культурных объектов

## ТРАНСФОРМАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ КАТЕГОРИИ ИСТОРИИ И ЕЁ ВЛИЯНИЕ НА ИЗМЕНЕНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ ИСТОРИИ В МУЗЕЕ

О. В. Карпова

*В статье рассматривается проблема влияния современных концепций исторического процесса и содержания категории истории на особенности репрезентации истории в музеях краеведческого профиля в период 1985-2010 годов. Анализируются основные тенденции в развитии экспозиционных подходов к репрезентации локальной истории, а также теоретические основания современных исторических экспозиций, их концептуальные истоки. Особое внимание уделено автором анализу проблем развития современного краеведения и музейного источниковедения, связанных, в том числе, с необходимостью смены объекта исследования и формирования нового языка его описания.*

### Ключевые слова

Репрезентация истории, локальная идентичность, культурно-историческое пространство места, микроистория, цивилизационный подход, «новое краеведение»

**А**нализ категории истории как объекта музейной работы является ключевым вопросом историко-краеведческой проблематики, но он оказывается тесно связанным с фундаментальными проблемами исторической науки как таковой.

Историческое знание в настоящий момент как нельзя более далеко от единой научной исторической концепции, распавшись на несколько в той или иной степени разделяемых историками научно-методологических подходов, таких как история понятий, социальная история, историческая антропология, локальная или микроистория, историческая герменевтика, ис-

торическая семантика, семиотика истории, история повседневности и т. д. Принципиальное отсутствие единой концепции истории и несводимость истории к такой концепции является важнейшей особенностью современной исторической науки. Это первый фактор, который необходимо учитывать, рассматривая историю как объект музейной работы.

Второй фактор связан с принципами функционирования музея. Ставшее классическим понимание музея как института документирующего, исследующего и репрезентирующего культурное наследие выдвинуло требование научных оснований как обязательного компонента музея.

Однако в разных музеях уровень научной подготовленности сотрудников и возможности их участия в процессе расширения научного знания различен, особенно, если речь идет о широкой сети небольших муниципальных и сельских музеев. Сложившаяся практика «автономности» музеев в вопросах создания экспозиций, зачастую препятствует активному привлечению внешних научных и проектировочных кадров, что ставит уровень музейной экспозиции в прямую зависимость от профессионального уровня музейных сотрудников, придавая многим экспозициям характер «доморощенности» и вторичности по отношению к региональным музейным центрам.

Поэтому, как со стороны организации и научной методологии музейной деятельности, в частности исторической методологии, так и со стороны собственно современной исторической науки, возникают довольно серьезные препятствия для определения концептуальных оснований истории как объекта музейной работы.

Обращаясь к историческому периоду 1985 – 2010 годов, стоит отметить, что его начало (сер. 1980-х – нач. 1990-х гг.) было периодом «коллапса» советской исторической науки. Как уже неоднократно отмечали исследователи, этот период означал собой отказ от прежней единой исторической концепции (формационного подхода к анализу исторического процесса), разрушение элементарной и стройной системы интерпретации истории, схематично рассматривавшей исторический процесс, с одной стороны, но придававшей ему универсальность, с другой. Отсутствие единой методологии истории вплоть до настоящего времени осознается как проявление всё еще не преодоленного научного кризиса.

Однако требуется определить, на каких научных основаниях строятся современные музейные экспозиции, поскольку создание новых стационарных экспозиций стало совершенно необходимым после сме-

ны историко-культурной парадигмы во второй половине 1980-х годов и появления естественного общественного запроса на новую интерпретацию истории в музее.

Стоит отметить, что влияние исторической науки на развитие историко-краеведческих музеев является малоизученным аспектом историографии. Проблемой проникновения исторических знаний в общество ученые-историки заинтересовались в период перестройки, когда в поисках самоидентификации они стали размышлять над тем, для чего нужна историческая наука, в чем её социальные функции. Историко-краеведческие музеи всегда обладали огромным коммуникационным потенциалом. В советское время они рассматривались государством в качестве мощного идеологического учреждения, одного из важнейших каналов распространения исторических знаний и воспитания исторического мировоззрения. Однако место музея в системе науки и образования в конце 1980-х годов не давало оснований для рассмотрения его в качестве самостоятельной системы, транслирующей исторические знания [8. С. 123-141]. Лишь в 1990-е годы появляются работы, отстаивающие наличие особой музейной концепции истории [4].

С начала 1990-х годов в российских музеях шел процесс повсеместного сворачивания либо кардинальной перестройки постоянных исторических экспозиций. Даже лучшие из них, но созданные в 1970-1980-е годы, устарели как физически, так и морально. Одновременно бурно развивалась выставочная деятельность, в рамках которой музеи развивали и апробировали новую историческую тематику и новые подходы.

Многие музеи и сейчас продолжают работать в системе сменных выставок, заменяющих полностью или частично историческую экспозицию. Например, Самарский историко-краеведческий музей им. П. В. Алабина провозгласил в сво-

ей концепции отказ от показа в постоянной экспозиции политической и экономической истории края [5. С. 76-87. Музей и коммуникация]. Такой подход, однако, не мог не сказаться на отношениях с представителями местного сообщества, связанными с системой образования и, по-прежнему, заинтересованными в «иллюстративном» материале к школьному и вузовскому курсу истории. В итоге данный принцип так и не был воплощен до конца, а экспозиция музея до недавнего времени в значительной степени иллюстрировала экономические аспекты истории края и города.

В то же время ряд музеев в 1990-е годы решил на построение новых исторических экспозиций, понимая, что складывается опасная ситуация: общественный интерес к историческому знанию велик, но информированность о новых достижениях исторической науки, о новых концепциях исторического развития очень низкая. Первые исторические реэкспозиции в провинции были завершены в середине 1990-х годов (Тверской, Старицкий, Омский краеведческие музеи, Ярославский, Костромской музеи-заповедники). Однако не во всех экспозициях повествование доходило до современности: во многих музеях советский период исчез или остался в форме раскрытия отдельных тем, прежде всего, Великой Отечественной войны [9. С. 36].

Большинство музеев в качестве принципов работы провозгласили деидеологизацию и объективность, что наполнило экспозиции подлинными предметами и избавило от многочисленных текстов и вспомогательного материала.

Все в большей степени музейные экспозиции строятся сегодня на местном краеведческом материале. Именно «местный колорит» привлекателен и интересен для локального социума.

Необходимость «научности», подразумевающей построение экспозиции в соответствии с той или иной исторической

концепцией, сегодня подвергается сомнению. Во многих музеях заметно стремление показать историю не как процесс, а как образ времен, отличных от современного, наполненный предметами, имевшими для предшествующих поколений важное значение и символический смысл. Музеи воспринимаются как место, где можно вступить в непосредственный контакт с историко-культурным наследием. Экспозиция рассматривается теперь не как учебник, а как историко-культурная среда, предоставляющая возможность общения с культурами прошлого. Отказ от строгой линейности исторической экспозиции связан как с реакцией музеев на прежнюю обязательность схемы, так и с состоянием исторической науки, отказавшейся от монологической интерпретации истории, от формационного подхода в пользу цивилизационного. Отдельные музеи ищут исторический стержень самостоятельно: история как развитие локальной культуры или увиденная через призму отдельных человеческих судеб – наиболее популярные варианты. В. Ю. Дукельский отмечает, что «образ истории в музее одновременно и целостен, и дискретен, поскольку складывается в единую картину из совокупности персонифицированных судеб и индивидуализированных, т.е. отчасти обособленных и замкнутых явлений и событий» [4. С. 36].

По мнению Л. И. Скрипкиной музей в начале XXI века стал также выступать как «институт познания исторических и культурных ценностей и расшифровки их значений, а не только сопричастности к ним, рассчитанной на восприятие» [7. С. 20]. Музей стал рассматриваться в качестве своего рода «информационного центра», которые разрабатывает и анализирует базы данных по истории, культурному наследию и окружающей среде данного региона, опираясь на имеющиеся в его распоряжении различные виды источников. Принятая в качестве базовой концепция исторической миссии ГИМа – служить источниковым

центром по российской истории и культуре, т. е. сделать ставку на коллекционную репрезентацию, – сформировала принципиальный подход к музейной экспозиции и презентации истории в ней. В определенной степени, эта концепция служит сегодня ориентиром для разработки таких же концепций в региональных исторических и краеведческих музеях. Таким образом, основным направлением развития музейной деятельности стало соединение локальной исторической направленности и предметнообразного содержания музейных экспозиций.

Важным аспектом, влияющим на трансформацию исторических экспозиций, стало выделение целого ряда социокультурных функций музея, в том числе, например, культуuroобразующей или культуротворческой функции. Например, М. П. Бузский рассматривает музей как «инструмент проектирования реальности», способный помочь человеку «открыть для себя целостность общественной жизни», представляя целостные по своей сути «образы времени», а также «символическое единство прошлого и настоящего» [2. С. 16-17].

Таким образом, со второй половины 1980-х годов региональные исторические и краеведческие музеи России столкнулись с ситуацией изменения самого объекта музейной деятельности или, по крайней мере, формирования новых подходов к моделированию и репрезентации истории. Однако вопрос о том, что должен документировать и репрезентировать современный историко-краеведческий музей, остается пока без ответа. Проблема осуществления документирующей функции музея особенно остро встала именно в последние годы потому, что неясны принципы и критерии отбора предметов в музейную коллекцию, а тем более – для создания экспозиции. Решить эту проблему, по крайней мере, для музеев краеведческих, невозможно без ответа на базовый вопрос: какая модель исторического процесса избирается в качестве рабочей?

Нет смысла обсуждать здесь традиционную эволюционную, точнее, формационную модель истории, основанную на представлении о смене общественно-экономических формаций, так как она является до сих пор наиболее распространенной и достаточно хорошо разработана в музееведческой литературе и практике. Являясь вполне адекватным инструментом для описания глобальных исторических изменений, она явно недостаточна и несоразмерна как для описания процессов локального/регионального масштаба, так и для восстановления особенностей повседневной жизни людей различных исторических периодов [10]. Эта модель в принципе не учитывает человека как самостоятельную и значимую фигуру на «шахматной доске» истории. «Страдательный залог» характерен по отношению к человеку и в политике комплектования музейных фондов – личные предметы собираются лишь как иллюстрация того или иного исторического процесса или явления (если речь не идет о мемориальных музеях или формировании личного фонда выдающегося земляка).

Эта особенность музейных собраний становится серьезным ограничением для тех экспозиционеров, которые пытаются экспериментировать и создавать экспозиции нового типа, рассказывающие о повседневной жизни и традиционном укладе людей, проживавших в конкретной местности, о традициях и обрядах локального характера, событиях, имеющих значение в региональном или локальном масштабе и т. д. Это является главным ограничением в развитии новых экспозиционных подходов, возможно, даже более значимым, нежели неразработанность теоретических моделей экспозиционного проектирования нового поколения.

Какие же тенденции в области переосмысления теоретических оснований документирования и презентации истории можно считать сегодня наиболее характерными и распространенными в музейном

сообществе?

Ярко выраженной, если не доминирующей тенденцией, является «локализация» музейных исследований. Систематическому и глобальному историческому подходу давно противостоит микроистория, регионалистика и бытовая история. Эти направления представляют собой ответвления социальной истории, вещной по своей природе. В связи с распадом СССР стало основательно меняться само понимание евразийского пространства: особое внимание в исторической науке стало уделяться проблеме взаимоотношений центра и окраинных территорий, взаимосвязи страновых и локальных исторических процессов. В современных условиях исследователи перенесли центр тяжести на проблемы регионов и культур, а не империи и государства. Для музееведения это означает перенос акцента на микроисторию и социальную историю. Как образно выразился В. П. Булдаков, «историки в России писали историю власти и столиц – музей может «написать» историю людей, территорий и культуры» [1. С. 115].

В последние 20 лет происходит активное заполнение множественных лакун музейных собраний, связанных с историческими особенностями территорий в локальном и региональном масштабе. Это тесно связано с процессом формирования локальных идентичностей, требующих подлинных исторических оснований, осмысления «корневой» отличности от других мест. С одной стороны эти процессы подпитываются всплеском «народного краеведения» [11], с другой стороны, возрождением и оживлением собственной источниковедческой и исследовательской работы краеведческих музеев.

В некоторых регионах тенденция «локализации» истории дополняется работой по формированию образа и бренда территории, что включает музеи в сферу культурной политики, наделяя новыми социальными и культурными функциями.

Однако следует признать, что кризис

методологии краеведения и «музейной» истории до сих пор не преодолен. Региональные музеи и сегодня стоят перед лицом насущнейшей задачи исследования и предъявления локальных вариантов исторических процессов. Однако решение этой задачи осложнено значительным количеством пробелов и лакун, образовавшихся за долгие годы в региональном краеведении. Например, практически нет исследований в области локальной и поселенческой истории и экономики, культурной антропологии. Особенно это касается таких специфических аспектов, как мифологические и культурно-символические пласты локальной истории. Многим музеям приходится начинать исследовательскую работу практически с чистого листа.

Локализация исторической модели имела естественным следствием развитие представлений об определенной территории как некоей целостности, которая требует также особых выразительных средств для ее презентации в музейной экспозиции. Однако проблемой здесь является отсутствие пространственного подхода к анализу исторических событий и явлений. Шаг к формированию «нового краеведения» и «нового музейного источниковедения» лежит через смену объекта исследования. Вернее, через переход от простой суммы множества фокусов описания территории – через явления, изучающиеся целым рядом наук, описывающих территорию в рамках традиционного краеведения (географии, геологии, палеонтологии, ботаники, зоологии, археологии, истории, этнографии и т. д.), – к цельному объекту. Условно его можно обозначить как культурно-историческое пространство места (локуса) или территории. Таким образом, на повестке дня стоит переход от описательности, присущей классическому краеведению, к интерпретационно-аналитическим методам работы с территорией, позволяющим, помимо всего остального, легко выходить в проектный режим работы. Однако эти новые цели и задачи требуют ино-

го языка описания, который невозможно получить из простой суммы дисциплинарных языков, имеющих отношение к краеведению.

Следующая тенденция связана с переносом акцента с масштабных исторических процессов (как в документировании, так и в экспозиционной и выставочной деятельности) на отдельные исторические явления, события, персоналии и сюжеты. Эта тенденция связана как со все более усиливающейся «антропоцентричностью», или скорее антропосообразностью становящейся исторической парадигмы исторических и музейных исследований, так и с тенденцией к фрагментации и детализации исторических исследований.

Третья тенденция связана с повышением интереса и внимания к нематериальным формам бытования исторического и культурного наследия и особенностям их документирования и презентации. Интерес музейных профессионалов обратился к сфере духовных представлений, ценностей, определяющих культурную специфику социальных групп и влияющих на их поведенческие стереотипы. Чаще всего эта тенденция выражается в развитии в музейных экспозициях и выставках таких тем, как «История повседневности», «Как жили люди...» и т. д. В целом эта тенденция связана с постепенным смещением музееведческих изысканий от чисто исторического содержания к культурологическому.

На развитие всех этих тенденций повлияли как социальные изменения в обществе, сильно изменившие структуру и содержание «социального заказа» музеям, так и широкий доступ к трудам современных зарубежных исторических школ и направлений.

В современных концепциях исторических экспозиций можно заметить достаточно много параллелей с французской Школой анналов, особенно в применении к локальным версиям истории: перенос акцента с глобальных процессов на историю

повседневности, с повествования на интерпретацию, преимущественное использование проблемного и сравнительного методов, особое внимание к природно-географической среде и пространственным аспектам исторического процесса [12].

Именно Школа «Анналов» стала наиболее влиятельным направлением, которое впервые ввело в научный контекст и стало широко использовать понятие «пространство» применительно к гуманитарным наукам и, прежде всего, к интерпретации исторических процессов. Основным поворотом, который сами представители этого направления назвали «коперниканской революцией», состоял в отказе от «истории-повествования» и переход к «истории-проблеме». Этот переход расширил традиционный объект истории от политической к материальной, позволил уйти от описательности, ввести позиции проблемного исторического изучения. Именно представители Школы «Анналов» ввели человеческое измерение истории и стали заниматься реконструкцией картины мира людей прошлого в ее пространственно-временных характеристиках.

Это повлекло за собой отказ от прежней иерархии источников позитивистской истории: официальные документы, хроники, источники личного происхождения. Теперь иерархия поменялась: наряду с традиционными источниками активно используются данные археологии, истории техники, языка, хозяйственные документы, данные топонимики, знаки и ритуалы, массовые письменные источники (проповеди, жития и т. п.), но не для создания отдельных историй быта, экономики, религии, а для комплексного, синтезирующего описания.

Представители «новой исторической науки» начинают работать с новыми пространственно-временными объектами истории: Ф. Бродель вводит концепт «мира-экономики», Ж. Ле Гофф рассматривает время и пространство как социальные феномены, анализирует структуризацию

пространства в Средневековье. Ими вводится схематизация уровней времени-пространства, трех планов истории: природно-географического, социального и событийного.

В российской исторической науке понятие «пространства» наиболее всесторонне рассматривается в трудах А. Я. Гуревича, который стал создателем историко-антропологического направления в отечественной науке, достаточно близкого по философским основаниям Школе «Анналов». Для дискуссии о новом историческом подходе чрезвычайно важной является статья А. Я. Гуревича «Теория формаций и реальность истории», в которой разбираются ограничения доминирующего в российской историографии формационного подхода и актуальность цивилизационного подхода для современных исторических исследований. Он писал, что «... введение в практику исторического исследования и в специальную методологию исторического познания современных концепций «культуры» и «цивилизации» могло бы дать существенный противовес формационному телеологизму» [13. С. 43].

До сих пор цивилизационный подход является наиболее востребованной в российской исторической науке альтернативой формационной теории, который был взят на вооружение многими музейными теоретиками и сотрудниками музеев в качестве базового подхода при создании исторических экспозиций. Г. К. Ольшевская рассматривает историко-антропологический подход уже как ведущий для исторического музееведения, прежде всего, в вопросе комплектования музейных фондов [6]. Антропологический подход, подчеркивая многообразие исторического опыта, психологическую несоизмеримость различных культур, неодинаковое восприятие пространства и времени среди людей, живущих в различные исторические эпохи, указывает на громадную роль таких элементов социальной жизни

как образы, символы, мифы, легенды, верования, ритуалы. Но если в отношении технологий документирования этих явлений и феноменов сегодня все более-менее ясно, то способы их музейной презентации остаются одной из самых сложных проблем для экспозиционеров.

Некоторые исследователи также полагают, что в качестве теоретической базы для работы историко-краеведческих музеев наиболее продуктивной может оказаться новая социальная история, ставшая одним из ведущих направлений в отечественной исторической науке во второй половине 1990-х – начале 2000-х годов. В центре исследований этого исторического направления – отношения между человеком, обществом и средой [14]. Фактически, это означает, что музейное собрание должно формироваться исходя из тех подходов, сюжетов и тем, которые наиболее востребованы социальной историей и благодаря которым производится, собственно, культурно-антропологический переворот в исторической науке.

Более того, музей, как исторически обусловленный институт общественной памяти должен не просто предлагать современную версию локальной истории, но и такой её визуальный образ, который возвратит музею авторитет интерпретатора истории, преодолет массовое представление о консервативности музея как его сущностной характеристике. Полифоничность, многомерность и целостность, пространственность концептуальных представлений о территории, формирует сегодня представления о пространственности и пространственных характеристиках музейной экспозиции. Синтетичность, наличие сюжета и драматургии в построении образа, а в отдельных случаях даже театрализация, включение экспоната в сложные смысловые взаимосвязи, обращение к современным техническим средствам, помогающим создать в экспозиции целостное пространство – таковы черты музейной экспозиции наших дней.



**ПРИМЕЧАНИЯ**

1. Булдаков В. П. Современная историографическая ситуация и музейные экспозиции: виртуальное и/или материальное? // Современная историография и проблемы содержания исторических экспозиций музеев: по материалам «круглого стола», состоявшегося 18 мая 2001 г. в Орле. – М., 2002. – С. 107-123.
2. Бузский М. П. Музей как инструмент проектирования реальности // Вопросы краеведения. Вып. 7: Материалы XI и XII краеведческих чтений / Под ред. И. О. Тюменцева. – Волгоград, 2002. – С. 16-17.
3. Гуревич А. Я. Философия и история. Теория формаций и реальность истории // Вопросы философии. – 1990. – № 11. – С. 43.
4. Дукельский В. Ю. В поисках музейной концепции истории // Музейная экспозиция. На пути к музею XXI века. Сборник научных трудов. – М., 1997. – С. 33-41.
5. Музей и коммуникация. Концепция развития Самарского областного историко-краеведческого музея имени П. В. Алабина. – Самара, 1998. – С. 76-87.
6. Ольшевская Г. К. Новые критерии комплектования музейных фондов. Историко-антропологический подход // Исторические экспозиции региональных музеев в постсоциалистический период / М-во культуры РФ; Твер. объедин. музей; отв. ред. И. В. Чувилова. – СПб.: Алетейя, 2009. – С. 241-246.
7. Скрипкина Л. И. Историко-краеведческий музей как коммуникационная система XXI в. // Музейные фонды и экспозиции в научно-образовательном процессе: Материалы Всероссийской научной конференции. Томск, 18-20 марта 2002 г. / Отв. ред. Э. И. Черняк. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 2002. – С. 20-32.
8. Скрипкина Л. И. Эволюция влияния исторической науки на научную адекватность содержания экспозиций. Роль историко-краеведческих музеев в коммуникации исторических знаний в конце XX – начале XXI в. // Современная историография и проблемы содержания исторических экспозиций музеев: по материалам «круглого стола», состоявшегося 18 мая 2001 г. в Орле. – М., 2002. – С. 123-141.
9. Сундиева А. А., Каулен М., Чувилова И. Деятельность музеев: музеи Российской Федерации на рубеже тысячелетий. – М.: ГИВЦ МК РФ, 2001.
10. Об ограничениях формационного подхода см.: Гуревич А. Я. Теория формаций и реальность истории // Вопросы философии. – 1990. – № 11.
11. Этим термином автор обозначает увлечение местной историей широких слоев общества, не принадлежащих к профессиональным кругам историков и музейщиков, то есть занимающихся краеведческими изысканиями как любители. Многие из таких «народных краеведов» занимаются также коллекционированием. Однако научной методологией это краеведческое сообщество не вооружено, оно является, скорее, собирателем исторического и мифологического материала, требующего дальнейшего серьезного научного анализа.
12. Отчасти это связано с изданием на русском языке осн. трудов вед. представителей Школы «Анналов»: М. Блока, Ф. Броделя, Ж. Ле Гоффа, а также влиянием российских историков, близких по своим взглядам к школе анналов в отечественной исторической науке – А. Я. Гуревича, Д. Э. Харитоновича, П. Ю. Уварова, Ю. Л. Бессмертного и др.
13. Гуревич А. Я. Философия и история. Теория формаций и реальность истории // Вопросы философии. – 1990. – № 11. – С. 31-43.
14. См., например, Маловичко С. И. Новая локальная история в России: рефлексия о коммуникативной открытости. Междисциплинарные подходы к изучению прошлого: до и после «постмодерна». Материалы научной конференции 28-29 апреля 2005. – М.: ИВИ РАН, 2005. – С. 132-135.



УДК 327.7  
ББК 66.4(0)  
Политология

## СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ СОТРУДНИЧЕСТВА ОРГАНИЗАЦИИ ОБЪЕДИНЁН- НЫХ НАЦИЙ И РЕГИОНАЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В СФЕРЕ ПОДДЕРЖАНИЯ МЕЖДУНАРОДНОГО МИРА И БЕЗОПАСНОСТИ

Т. В. Макарова

*В статье сформулированы перспективы и обобщен опыт взаимодействия Организации Объединенных Наций и региональных организаций в сфере поддержания международного мира и безопасности, описываются проблемы несистемности взаимодействия ООН и региональных организаций, а также принципы повышения эффективности механизмов сотрудничества.*

### Ключевые слова

Взаимодействие Организации Объединенных Наций и региональных организаций, поддержание международного мира и безопасности, эволюция сотрудничества ООН и региональных организаций.

**В** последнее время в связи с событиями в арабском мире резко обострилась критика Организации Объединенных Наций. В значительной степени негативная оценка деятельности Организации связана со сферой реагирования на новые угрозы и вызовы международной безопасности.

На протяжении истории критика ООН в связи с осуществлением её главной уставной функции обострялась регулярно. Так, в последние годы пики обострения критики [1] совпадали с конфликтами в Сомали, Руанде, Демократической Республике Конго, Косово и Ираке. После того как в октябре 1993 г. во время гуманитарной операции ООН в Сомали, которую поддерживали спецподразделения США, за один день погибли 18 американских солдат, в американских СМИ резко

увеличилось число публикаций с критикой ООН. В 1994 году после того как ООН не смогла предотвратить геноцид в Руанде, в международных средствах массовой информации критика деятельности Организации усилилась. Миротворческие войска ООН также не смогли предотвратить геноцид мусульман в Сребренице в 1995 году, несмотря на то, что в апреле 1993 года Сребреницкий анклав был объявлен Советом Безопасности ООН «зоной безопасности». В 1998 году ООН оказалась неспособной остановить войну в Конго, несмотря на то, что Совет Безопасности ООН принял соответствующую резолюцию. В 1999 году без санкции Совета Безопасности ООН была проведена военная операция НАТО против Союзной Республики Югославия, а в 2003 году США и союзники начали вторжение в нарушение

Устава ООН. Каждое из этих событий вызвало волну критики ООН со стороны общественности и СМИ.

Сегодня в связи с нестабильностью в арабском мире голоса, заявляющие о недееспособности Организации, звучат вновь. В данной связи представляется необходимым изучить источники критики ООН в части её недостаточной эффективности в сфере поддержания мира и международной безопасности, определить круг основных проблем, препятствующих эффективному исполнению ООН своих непосредственных обязанностей, а также проанализировать возможные стратегии преодоления Организацией подобных кризисов доверия путем «точечной настройки» и совершенствования соответствующих механизмов деятельности ООН на указанном направлении.

Контент-анализ международных средств массовой информации на предмет критики деятельности ООН в сфере поддержания мира и безопасности показывает, что в обобщенном виде поводами для критики ООН со стороны журналистов, политиков,

дипломатов, ученых, представителей гражданского общества и мировой общественности в целом в первую очередь служат:

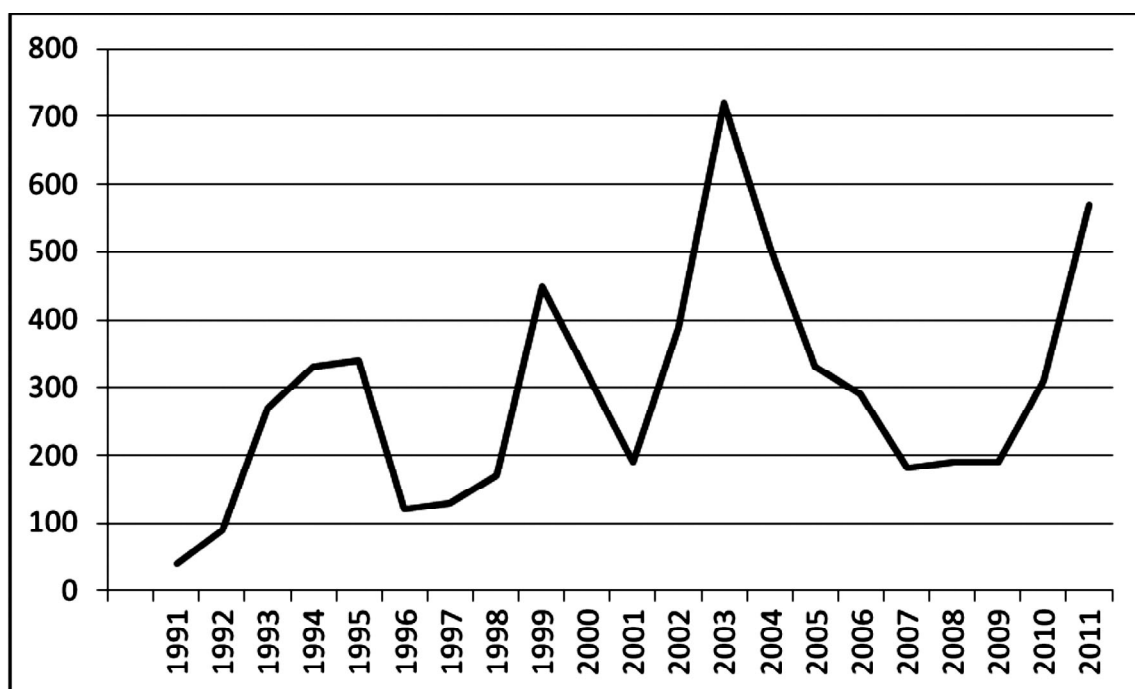
- неспособность ООН решать задачи по обеспечению мира и безопасности, а также недостаточная активность в сфере превентивной дипломатии на всех этапах конфликтов;

- проблема реформирования Совета Безопасности ООН;

- периодические претензии местного населения к деятельности отдельных сотрудников миротворческого корпуса ООН;

- и др.

В целом, наиболее частотным источником критики Организации Объединенных Наций в международных СМИ выступают разочарования, связанные с завышенными ожиданиями, возложенными на Организацию. Вместе с тем, как не раз отмечало руководство Организации [2, 3], для соответствия высоким ожиданиям международной общественности у ООН не всегда достаточно ресурсов (что особенно актуально в условиях активизации попыток стран-спонсоров скорректиро-



**Рис. 1.** Динамика обострения критики Организации Объединенных Наций в международных средствах массовой информации 1991-2011 гг. (количество критических публикаций за конкретный период).

вать взносы в бюджет Организации в сторону понижения [4]).

Таким образом, возникает проблема поиска дополнительных ресурсов укрепления потенциала Организации Объединенных Наций в сфере поддержания мира и обеспечения безопасности в ответ на новые глобальные и региональные угрозы и вызовы. Представляется, что ресурсом повышения эффективности ООН в указанной сфере на современном этапе развития Организации и в текущей международной ситуации могло бы стать дальнейшее наращивание и углубление сотрудничества с региональными организациями, а также переход взаимодействия данных акторов международных отношений на качественно новый уровень.

Для того чтобы комплексно изучить возможности укрепления потенциала ООН за счет ресурса региональных организаций, представляется необходимым проанализировать соответствующие механизмы взаимодействия ООН и региональных организаций, а также их сравнительные преимущества.

Глава VIII Устава ООН является правовой и институциональной основой для сотрудничества ООН с региональными и субрегиональными организациями в сфере поддержания международного мира и безопасности. Кроме того, в главе VI Устава зафиксировано, что обращение к региональным соглашениям или органам относится к числу средств мирного разрешения споров.

С того момента, как в 1992 г. члены Совета Безопасности ООН предложили Генеральному секретарю Организации представить рекомендации по укреплению роли ООН в деле поддержания мира и безопасности, включая взаимодействие с региональными организациями, начали формироваться практические предпосылки для более тесного взаимодействия ООН и региональных организаций. В январе 1993 года Совет Безопасности ООН призвал региональные организации улуч-

шить координацию с Организацией Объединенных Наций, а в 1994 году была подписана Декларация о совершенствовании сотрудничества между Организацией Объединенных Наций и региональными соглашениями или органами в области поддержания международного мира и безопасности. В дальнейшем благодаря усилиям Секретариата ООН была достигнута договоренность о проведении ежегодных встреч на высшем уровне между Генеральным секретарем ООН и региональными организациями. Впоследствии был создан Постоянный комитет [5], обеспечивающий поддержание стратегического направления и широкое руководство деятельностью на рабочем уровне.

В Итоговом документе Всемирного саммита 2005 года также особо подчеркивалось возрастающее значение координации усилий в области миротворчества между ООН и региональными и субрегиональными организациями при соблюдении уставных прерогатив Совета Безопасности ООН в целях формирования коллективных подходов, необходимых для эффективного преодоления современных угроз и вызовов. Также в 2005 году на шестом совещании высокого уровня с участием Организации Объединенных Наций и региональных и других межправительственных организаций было решено собираться на ежегодной основе для осуществления контроля за развитием событий в области международной безопасности и содействия достижению целей Организации Объединенных Наций.

Начиная с 1990-х гг., в плоскости практического сотрудничества был реализован целый ряд механизмов взаимодействия, вытекающих из Устава Организации. Эволюция взаимодействия между ООН и региональными организациями включает различные механизмы, появившиеся в процессе трансформации отношений указанных акторов международных отношений. Начать следует с механизма трансформации региональных операций в опе-

рации Организации Объединенных Наций. Наиболее ярко указанный механизм проявился в рамках сотрудничества ООН и ЭКОВАС в Либерии в 1993 году. Это была первая операция ООН, развернутая в том же месте, где проводилась операция региональных сил. В то же время, происходили и обратные трансформации – из операций ООН в региональные, что продемонстрировал пример сотрудничества с ЕС в ходе разрешения конфликта в Боснии и Герцеговине.

Координация независимых операций Организацией Объединенных Наций совместно с региональными организациями – ещё один механизм взаимодействия, примером которого могут служить операции НАТО в Косово и Афганистане. В случае с операцией Косово, структура миссии ООН включала также ОБСЕ и ЕС.

В ряде случаев региональные организации также оказывали постоянную и временную поддержку деятельности миссий ООН. Так, в случае с операцией в Гаити ОАГ оказывала постоянную поддержку усилий ООН. Говоря о временной поддержке, следует отметить операцию Европейского союза в Демократической республике Конго в 2003 году, в ходе которой миротворцам ООН была оказана поддержка на тот критический период времени, пока войска не получили необходимое подкрепление. Имела место и поддержка операций региональных организаций со стороны ООН, как в случае с операцией Африканского союза в Дарфуре в 2004 году. Аналогичным образом, региональные организации предоставляли усилиям ООН политическую и техническую поддержку, ярким примером которой была активная роль Евросоюза в рамках усилий ООН на Кипре.

На современном этапе ООН и региональные организации продолжают прилагать усилия по укреплению сотрудничества. Помимо совместного развертывания миротворческих операций и совместных посреднических услугах, ООН и ре-

гиональные организации проводят совместную учебную подготовку, обмениваются передовым опытом и создают отделения связи по поддержанию партнерских отношений. Также были подписаны ряд рамочных документов о двустороннем сотрудничестве ООН и ряда региональных организаций.

На сегодняшний день указанные механизмы составляют опыт сотрудничества ООН и региональных организаций и являются основой для наращивания дальнейшего взаимодействия.

Важнейшей предпосылкой для наращивания взаимодействия выступают существенные сравнительные преимущества указанных акторов поддержания международного мира и безопасности. В частности, региональные организации в значительном ряде случаев могут быстрее, чем ООН, реагировать на региональные конфликты. В случае с региональными организациями в ряде ситуаций также следует учитывать потенциал более быстрого развертывания миротворческих сил. Другим важнейшим преимуществом региональных организаций является лучшее владение обстановкой в зоне действий [6], что дает им большие возможности для анализа коренных причин многих конфликтов и других проблем в области безопасности, существующих в их регионах, и для оказания воздействия на их предотвращение или урегулирование. Говоря о преимуществах региональных организаций, не следует упускать наличие собственных источников финансирования, а также, в ряде случаев, более современного оснащения [7].

Вместе с тем, было бы ошибочным утверждать, что при активизации региональных организаций Организации Объединенных Наций следует отстраниться от участия в предотвращении и урегулировании региональных конфликтов или пойти на уменьшение своей роли, поскольку у ООН всегда есть своя роль и свои значительные преимущества в воп-

росах поддержания международного мира и безопасности. Прежде всего, это универсальность членства и сфер деятельности, всемирно признанная легитимность, накопленный опыт в области предотвращения и урегулирования конфликтов и проведения миротворческих операций.

Однако следует отметить, что на практике указанные преимущества используются не всегда, и часто вместо стратегии сотрудничества (прежде всего, со стороны региональных организаций) имеет место стратегия соперничества, которая проявляется в том числе в одностороннем характере действий региональных организаций (как в случае с вторжением НАТО в Ирак в 2003 году).

Сохраняются проблемы несистемности взаимодействия ООН и региональных организаций в сфере поддержания мира и международной безопасности, что выражается в:

- недостаточной координации миротворческих операций;
- тактике соперничества в разрешении региональных конфликтов;
- недостаточном использовании сравнительных преимуществ для обеспечения своевременного и эффективного реагирования на конфликты;
- недостаточной развитости и, в ряде случаев, отсутствие постоянных инструментов координации.

Вместе с тем, представляется, что важнейшим принципом взаимодействия между ООН и региональными организациями должно стать взаимодополнение с максимальным использованием объективных сравнительных преимуществ. Данный аргумент особенно актуален в связи с тем, что именно стратегия соперничества, а не сотрудничества, а также проблемы недостаточной координации в значительной степени являются поводом для критики в адрес ООН в части низкой эффективности реагирования на конфликты.

Акторам взаимодействия следует ориентироваться на повышение эффективности механизмов сотрудничества на основе ряда принципов:

- четкое и разумное разделение труда между ООН, региональными организациями и субрегиональными структурами;
- принцип действенности, результативности и взаимодополняемости;
- взаимное стремление к укреплению потенциала взаимодействия;
- стремление к повышению общесистемности слаженности взаимодействия;
- укрепление коллективного подхода к обеспечению международной и региональной безопасности;
- стремление к объединению вклада всех акторов поддержания мира и безопасности;
- развитие собственного потенциала посредничества;
- стремление к выводу глобального и регионального сотрудничества на более четкий, практический и комплексный уровень.

\*\*\*

В целом, в долгосрочной перспективе в условиях повышения нестабильности развития международной ситуации эффективность Организации Объединенных Наций в сфере поддержания международного мира и безопасности будет в значительной степени зависеть от эффективности её взаимодействия с региональными организациями, а повышение координации между данными акторами международных отношений носит взаимовыгодный характер.

В сфере научного анализа существенный практический интерес будут представлять критерии, а также подходы к оценке эффективности взаимодействия ООН и региональных организаций. Разработка соответствующих научных подходов, разумеется, должна быть обусловлена приоритетами и целями укрепления международной безопасности и развития

сотрудничества между различными группами государств, и в частности, задачей своевременно скорректировать внешнеполитические инструменты реагирования

на региональные конфликты.

Укрепление Организации Объединенных Наций в условиях новых угроз и вызовов международной и региональной безопасности является важнейшим приоритетом российской внешней политики.

### ПРИМЕЧАНИЯ

1. См. Рис. 1. Контент-анализ СМИ, проведенный в рамках исследования, включал более 5000 публикаций в англоязычных средствах массовой информации, а также в русскоязычных газетных материалах. Публикации представлены по количеству и году издания. В обзор включены как интернет-издания, так и традиционные печатные СМИ. Учитывалась исключительно критика ООН в сфере ПММБ; другие аспекты деятельности ООН в рамках контент-анализа не рассматривались.

2. «Чтобы Организация Объединенных Наций могла избежать такого развития событий, при котором ожидания будут превышать реальные возможности, что неизбежно повлечет за собой разочарование и ослабление веры в потенциальные возможности Организации, крайне важно энергично и решительно взяться за решение этой проблемы». Цит. по Докладу Генерального секретаря о работе Организации от 31 августа 1999 г. (A/54/1).

3. «Главу ООН беспокоит недостаток ресурсов для миротворческой операции в Дарфуре», 8.01.2008 г. – URL: <http://www.unmultimedia.org/radio/russian/archives/50880>

4. «ООН остается без денег» от 1.09.2011 г. – URL: <http://www.dw-world.de/dw/article/0,,15358472,00.html?maca=rus-rss-ru-all-1126-xml-mrss>

5. Выступление Генерального секретаря на заседании Совета Безопасности по вопросу «Сотрудничество между ООН и региональными организациями в поддержании международного мира и безопасности», 17 октября 2005 года. – URL: <http://www.un.org/russian/basic/sg/messages/2005/spv5282.htm>

6. С. В. Лавров: «страны региона лучше знают, какими методами нужно действовать, чтобы не навредить, а постараться достичь мирного результата и спасти максимальное количество жизней». Цит. по «Российской газете» от 6.10.2011 г. – URL: <http://www.rg.ru/2011/10/06/somali-anons.html>

7. Выступление Постоянного Представителя России при ООН в Нью-Йорке В. И. Чуркина на пленарном заседании Генеральной Ассамблеи ООН по вопросу «Сотрудничество между Организацией Объединенных Наций и региональными и другими организациями» (пункт 114 повестки дня), Нью-Йорк, 3 ноября 2008 года.

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИМЕНИ М. В. ЛОМОНОСОВА  
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ



УДК 316.258  
ББК 60.51(7Сое)

**АНТИКОНСЕРВАТИВНАЯ КРИТИКА Р. МЕРТОНА**

**В. С. Касаткина**

*В статье рассматриваются возражения Р. Мертон против построения общей теории Т. Парсонса. Предложив в 1948 году программу создания теорий среднего уровня в противовес стратегии построения системной теории общества, Мертон вступил на путь соединения теоретической социологии со стандартом эмпирического исследования. Однако исследовать и решить проблему социального порядка и самоорганизации общества без всеобъемлющей аналитической теоретической системы оказывается невозможно.*

**Ключевые слова**

Аномия, норма, самоорганизация общества, система, социальный порядок, общая теория, теория среднего уровня, функциональный анализ

**Р**оберт Мертон был учеником Питирима Сорокина, который отзывался о его способностях в превосходной степени. Но последователем Сорокина Роберт Мертон не стал, хотя всю жизнь испытывал к нему глубокое уважение. Ему были чужды огромные и сложные всемирно-цивилизационные построения Сорокина. Гораздо ближе Мертону было направление работы Толкотта Парсонса, на которого он ориентировался во все время своего обучения в Гарварде и после, когда уже получил докторскую степень (1924 г.) и стал преподавателем Колумбийского университета. С этим университетом Мертон был связан вплоть до своей смерти, а умер он в 2003 г. в возрасте 92-х лет, прожив долгую и плодотворную жизнь. Совместно с Полем Ф. Лазарсфельдом он стал основателем знаменитого

Бюро прикладных социологических исследований. Его основные труды: «Социальная теория и социальная структура» (1957 г.), «Социальная структура и аномия» (1966 г.), «Явные и латентные функции» (1968 г.), «Социология науки» (1973 г.).

Когда говорят об истории американской социологии, то имена Парсонса и Мертона очень часто упоминаются рядом, и это вполне понятно, поскольку Мертон внес большой вклад в разработку структурно-функционального анализа, составившего целую эпоху в мировой социологии. Мертоновскую теорию в литературе называют по-разному. К примеру, ученый Ян Уайтэкер делит последователей функционализма на макрофункционалистов (исследователей больших социальных систем) и микрофункционалистов



(исследователей малых групп). Одни социологи интересуются описательными идеографическими исследованиями, другие занимаются более широкими теоретическими обобщениями – номотетическими исследованиями. Согласно [4, с. 282], идеографический микрофункционализм тесно связан с социальной антропологией и представлен в работах А. Радклифф-Брауна и Б. Малиновского, а номотетический макрофункционализм – в работах Парсонса и Мертона. Чаще всего социологическую теорию Мертона определяют как «концепцию структурного функционализма» (в противовес системному подходу Парсонса), либо «функциональный структурализм» (в противовес парсоновскому функциональному императивизму). Интересно, что сам автор и общепризнанный «отец» структурно-функционального анализа Т. Парсонс называл свою концепцию аналитическим реализмом или конструктивизмом, выражая идеологию социального оптимизма и веру в незыблемость морального единства нации. **Самоорганизация и способность возвращать себе нарушенное равновесие рассматривались Парсонсом как наиболее важные в социальной системе.** По его мнению, главное было не понять, какие именно воздействия выводят из равновесия общество, не то, как разлаживается связь отдельных элементов и подсистем между собой. Важнее то, как система устраняет результаты этих нежелательных вмешательств в процесс ее функционирования, как она умудряется выживать в этих сложных обстоятельствах, как и откуда берутся силы, которые эти результаты устраняют. И *до какого предела* социальная система может сохранять свою способность к самовосстановлению. В верности этому подходу заключается знаменитая «консервативность» Парсонса, в которой его не ставали обвинять как оппоненты, так и благожелатели. Его не интересовали революции, классовая борьба, отношения личности с государством, чем охотно занимались

оппозиционно и охранительно настроенные социологи. Он работает на совершенно ином уровне, на уровне внутренних системных механизмов, обеспечивающих саму возможность существования системы, называемой «общество». Парсонс всегда мыслил системно и пытался построить общую аналитическую логико-дедуктивную теоретическую систему. «Эмпирико-теоретической проблемой, – пишет Парсонс, – оказавшейся в фокусе моего внимания в момент творческого старта, была проблема основ социального порядка» [3].

Р. Мертон в ряде статей, объединенных позднее в сборник «О теоретической социологии», аргументированно сформулировал возражения против построения общей теории.

Мертон утверждает, что в настоящее время создать общую теорию в социологии просто невозможно. «Под социологической теорией нужно понимать логически взаимосвязанные ряды высказываний, из которых можно вывести эмпирические закономерности». Эти ряды должны связывать между собой «работающие гипотезы», а «работающие гипотезы – это нечто большее, чем применение здравого смысла, которым мы пользуемся в обыденной жизни. Сопоставляя определенные факты, имеют в виду некоторые альтернативные объяснения и стремятся к тому, чтобы их проверить» [8]. Это пояснение взято Мертоном из статьи Джемса [6]. Ничего такого не может предложить в настоящее время общая теория в социологии. Социальные теоретики забывают, что научная теория не может появиться, пока не накопилось огромного количества данных наблюдений; они считают, что могут брать за образец, например, физику, забывая о том, что «между физикой XX века и социологией XX века лежат миллиарды человеко-часов терпеливого, дисциплинированного и кумулятивного исследовательского труда» [8]. Кроме того, как считает Мертон, они не имеют правильного представления о состоянии теории в физике: физика обладает

целым набором специальных теорий и «исторически сложившейся надеждой» объединить их со временем в «теоретические семьи». Ссылаясь на физика Ричарда Фейнмана, Мертон приводит его слова: «Сегодня наши физические теории, физические законы представляют множество разнообразных частей и кусков, которые не очень-то подгоняются друг к другу». Мертон предупреждает, что попытка сравнивать себя в теоретической области с физикой и другими продвинутыми науками может оказаться для социологии просто опасной. Общество начнет требовать от социологии участия в разрешении глобальных социальных проблем, которые могут иметь последствия в виде войн, расовых конфликтов, психологической неуверенности населения и проч. А ученые-обществоведы перед лицом этих проблем вооружены сегодня ничуть не лучше, чем были вооружены врачи во времена Гарвея и Сайдемана для диагностики, исследования и лечения коронарных тромбозов.

Поэтому, считает Мертон, в настоящее время необходимо работать над созданием специальных теорий – **теорий среднего уровня**, – «из которых выводятся гипотезы, могущие быть исследованы эмпирически, а также конструирование постепенно, а не внезапным наскоком, более общей концептуальной схемы, которая будет адекватно объединять в группы эти специальные теории». Теория среднего уровня, по убеждению Мертона, касается ограниченных аспектов социальных явлений, и каждая такая теория создает представление, из которого можно вывести ряд умозаключений. Именно такие представления нужны для выдвижения конкретных гипотез. Если теория пригодна для выдвижения работающих гипотез, тогда «каждая такая теория создает представление (image – конкретный образ), из которого можно вывести некоторую систему умозаключений» [8]. Эта первоначальная идея (image) «проверяется на плодотворность указанием сферы теоретических

проблем и гипотез, которые позволяют исследователю определить новые характеристики явления (например, атмосферного давления)». И каждая такая теория – нечто большее, чем просто эмпирическое обобщение, то есть высказывание, суммирующее некоторые наблюдаемые закономерности отношений между двумя или более переменными. Такая теория может заимствовать из теории общего уровня некоторые понятия: «социальная структура», «статус», «роль» и т. п. Затем из этих заимствованных понятий обязательно формируется новое понятие (например, «ролевой отбор»). Тем самым, зависимость от теории общего уровня весьма слаба. В первую очередь нужны теории среднего уровня, а теории общего уровня нужно предоставить возникнуть потом как бы самой в качестве объединяющего конструкта. В настоящее же время, по мнению Мертона, общая теория строится совершенно не в том направлении: она формирует какие-то нереализуемые схемы из понятий, которые невозможно прямо включить в исследование.

Нужно наращивать и уплотнять слой теорий среднего уровня, которые, развиваясь и взаимодействуя друг с другом, постепенно начнут достигать уровня общей теории и положат, таким образом, начало ее формированию «постепенно, а не внезапным наскоком», так что в этом процессе будут адекватно объединяться группы специальных теорий. «Мы едва ли будем разрабатывать эффективно общие схемы в социологии, если каждый социолог харизматически будет создавать свою собственную общую теоретическую систему. Такие процессы периодически происходили в ходе развития других наук: химии, геологии, медицины, – если мы хотим извлечь уроки из истории науки, мы не должны этого повторять» [7]. У нас в сфере общих построений много понятий, но мало устойчивых теорий, много точек зрения, но мало теорем, много «подходов», но мало результатов. «А потому, мо-

жет быть, будет полезно изменить акцентировку» [7].

Произнося, таким образом, приговор общей теории Мертон приступает к разработке положений о теории среднего уровня. По его представлениям, эта теория обладает следующими признаками:

«1). Теория среднего уровня содержит ограниченный ряд предположений, из которых логически выводятся конкретные гипотезы, подтверждаемые эмпирическим исследованием.

2). Эти теории не остаются изолированными, а объединяются в более широкую теоретическую схему, примером которой могут служить теории уровня аспираций, референтных групп или структуры возможностей.

3). Эти теории достаточно абстрактны для того, чтобы иметь дело с различными сферами социального поведения и социальной структуры, так что они выходят за рамки чистого описания и эмпирического обобщения. Теория социального конфликта, например, применима как к этническим и расовым, так и к классовым и международным конфликтам.

4). Теория этого типа не принимает во внимание различия между микросоциологическими проблемами, выявляемыми при изучении малых групп, и проблемами макросоциологическими, всплывающими при сравнительном изучении социальной мобильности, формальной организации и взаимосвязи социальных институтов.

5). Всеобщие социологические теоретические системы, такие как марксистский исторический материализм, парсоновская теория социальных систем и сорокинская интегральная социология, представляют собой общие теоретические ориентации, а не строгие и хорошо сколоченные системы.

6). В результате многие теории среднего уровня совместимы с разными системами социологической теории.

7). Теории среднего уровня, как правило, продолжают работу классических те-

оретических построений. Мы все – наследники Дюркгейма и Вебера, чьи работы полны идеями, которые можно развивать и которые, являясь примером тактики теоретизирования, дают модели для развития вкуса в выборе проблем и учат нас, как нужно ставить теоретические проблемы, в свое время им развиваемые.

8). Ориентация среднего уровня включает в себя определение меры невежества. Не претендуя на знания, которых на самом деле нет, она отчетливо определяет, что нужно еще сделать для того, чтобы заложить фундамент для постоянного увеличения суммы наших знаний. Сама по себе она не предполагает, что находится на уровне задач, теоретическое решение которых означало бы решение всех коренных практических проблем сегодняшнего дня. Она адресуется к тем проблемам, которые могут быть разрешены в настоящее время с помощью имеющихся налицо знаний» [7]. Именно на среднем уровне, как подчеркивает Р. Мертон, социология выполняет свою основную роль в обществе, ибо это «именно та социальная наука, которая оперирует теориями среднего радиуса охвата, концентрирующими в себе факторы реального управления социальными процессами с учетом конкретных эмпирических исследований и отвергающими метафизические претензии на всеохватность и универсальность». Ясно, что таким утверждением Р. Мертон выразил свое несогласие с теорией структурного функционализма Т. Парсонса, претендовавшей на эти качества всеохватности и универсальности.

Но эта аргументация не убедила Парсонса. Он вовсе не считал, что задача общей теории – выдвигать концептуальные схемы, которые можно было бы непосредственно включать в исследования эмпирического типа. Задача общей теории, с его точки зрения, – преобразование различных дескриптивных (то есть описательных) утверждений о фактах в некоторое связанное целое, которое адекватно и опре-

деленно описывает предмет данной науки. Эта обобщенная концептуальная схема должна включать в себя все основные параметры, которые важны с точки зрения ответов, какие должна давать наука на различные вопросы, возникающие как внутри, так и вне ее. Это должны быть ответы, возможные на данном уровне развития науки. Получается, что общая теория, которую создавал Парсонс, это как бы язык науки, не просто лексикон («понятия», как определял их Мертон). Системный подход, положенный Парсонсом в основу этой теории, есть такие правила, по которым соотносятся сферы, «подведомственные» отдельным социальным наукам, поскольку общая теория создавалась Парсонсом именно для всех социальных наук, а не только для социологии.

Естественно, никаких достоинств за общей теорией Парсонса Мертон не наблюдает. Это и вполне закономерно, так как Парсонс работает на другом методологическом уровне. Он имеет дело не с эмпирическим материалом, а с понятиями. И на выходе у него должны получиться не «работающие гипотезы», описывающие какую-то сферу эмпирических исследований, и даже не более широкие умозаключения, относящиеся ко всем такого рода исследованиям, а язык социологии, с помощью которого исследователи могут общаться между собой, который помогает сформулировать общие принципы построения подобного рода теорий. Эти принципы направлены на то, чтобы преодолевать трудности, возникающие по причине недостатка знаний на данном уровне развития науки. Вспомним хотя бы его положение о том, что в ситуации дефицита знаний для построения обобщенных систем представлений об обществе следует выделить в них структурные элементы и признать их константами, хотя в строгом смысле они такими не являются. Мы признаем их константами и тем самым даем себе возможность работать с более подвижными элементами и связями внутри системы. Оче-

видно, что такая работа далеко отстоит от сферы конкретных исследований, и из результатов ее невозможно вывести конкретные работающие гипотезы.

Действительно, возникает большой разрыв между теориями среднего уровня, описывающими конкретные сферы предмета социологии, и общими категориями, соотносящими эти сферы между собой. Но это неизбежно в силу неразвитости самой науки, о которой предупреждал Мертон. Исследования не покрывают равномерным слоем все части предмета социологии, они располагаются на нем как бы пятнами. Какие-то темы вообще еще не исследовались. Поэтому база данных совершенно недостаточна, чтобы дать «причинное объяснение прошлых конкретных явлений или процессов и предсказаний будущих событий» или обеспечить «знание законов, которые могут быть приложены к бесконечному ряду конкретных случаев с использованием соответствующих фактических данных» [3]. Решение таких задач возможно только при наличии *динамического знания*, то есть такой картины, когда все утверждения теоретического характера логически связаны друг с другом, вытекают друг из друга и друг в друга преобразуются. Но выработка такой картины будет требовать огромного количества тех самых «человеко-часов» упорного труда, который только и создает науку. Но если невозможно достижение динамического знания, каким способом может продолжать наука двигаться вперед? Парсонс дает на это такой ответ: нужно применять упрощения. Упрощения заключаются в том, что некоторые категории, которые являются в развитой науке переменными (то есть описывают явления изменяющиеся), мы на данном уровне нашего знания определяем как константы, то есть описывающие явления неизменные. Такую систему применяет, например, наука физиология: там отдельные органы в организме человека рассматриваются как постоянные величины, хотя для всех оче-

видно, что в действительности они таковыми не являются. И это дает возможность изучать процессы, протекающие в организме с достаточной степенью приближенности. Таким путем мы получаем структуру категорий, которая дает нам уверенность в том, что «ничто существенно важное не ускользнет при поверхностном обозрении, и появляется возможность связывать концы с концами, придавая определенность проблемам и их решениям» [3]. Парсонс считает, что на уровне теории понятие системы настолько значительно для науки, что на уровнях высокой теоретической общности без этого понятия наука существовать не может. Всегда следует проводить весьма строгое различие между аналитически формулируемыми отношениями переменных, то есть тем, что большинство методологов называют законами, и эмпирической взаимозависимостью операционально выделяемых компонентов.

Интересно отметить, что Мертона в свою очередь критиковали западные и советские социологи. Г. М. Андреева, например, утверждала, что в теории среднего уровня теоретический элемент находится на уровне эмпирических обобщений. Это вызвало гневную отповедь Мер-

тона. «Я давным-давно различаю теорию как ряд логически взаимосвязанных положений, из которых выводятся эмпирически проверяемые гипотезы, и эмпирическое обобщение как отдельное высказывание, суммирующее наблюдаемую устойчивость соотношений между двумя и более переменными» [8]. Марксисты же, будучи приверженцами общей социологической теории (исторического материализма), боятся подорвать ее престиж теориями среднего уровня. И далее, отвечая уже на критику Г. В. Осипова и М. Т. Иовчука, Мертон утверждает: «Такое исследование конкретных социальных проблем, которое советские социологи называют «конкретными социологическими исследованиями», логически не выводится из общей теоретической ориентации исторического материализма. И если не будут разрабатываться теории-посредницы, то эти исследования будут тяготеть к «практическому эмпиризму» [7].

Мертон пишет, функциональный анализ, как и диалектика, отнюдь не необходимо связан со специфическими идеологическими тенденциями. Это не значит, что такие тенденции в скрытой форме не присутствуют в работах по функциональному анализу [1, с. 416]:

Идеологические ориентации диалектического материализма	Идеологические ориентации функционального подхода
Мистификация, которую претерпела диалектика в руках Гегеля, не помешала тому, что именно Гегель первый дал исчерпывающую и сознательную картину общих форм движения. Надо вскрыть под мистической оболочкой рациональное зерно.	Некоторые функционалисты-аналитики безо всяких оснований полагают, что все существующие социальные структуры выполняют необходимые социальные функции. Все это слепая вера, мистицизм. Данный постулат должен быть не унаследован, а приобретен в процессе реального исследования.
В позитивное понимание существующего диалектика включает в то же время понимание его отрицания, его необходимой гибели.	В своих эмпирически направленных и аналитически точных формах функциональный анализ зачастую вызывает подозрения тех, кто считает существующие социальные структуры вечными и неиз-

	<p>менными. Это более точная форма функционального анализа включает в себя не только изучение функций социальных структур, но и изучение их дисфункций для индивидуумов. Если чистый баланс совокупности следствий существующей социальной структуры окажется дисфункциональным, то тогда возникает сильное и настойчивое давление, ставящее своей целью изменение этой структуры.</p>
<p>Каждую осуществленную форму она рассматривает в движении. Она ни перед чем не преклоняется и по самому существу своему критична и революционна.</p>	<p>Хотя функциональный анализ часто сосредотачивается скорее на статике социальной структуры, чем на динамике социального изменения, все же это обстоятельство не является присущим данному типу анализа. Обращая внимание на дисфункции, точно так же как на функции, этот способ анализа может выявить не только основы социальной стабильности, но и потенциальные источники социального изменения. В той мере, в какой функциональный анализ концентрируется на функциональных следствиях, он склоняется к ультраконсервативной идеологии; в той же мере, в какой он обращается только к функциональным следствиям, он склоняется к ультрарадикальной утопии.</p>
<p>Все общественные порядки, сменяющие друг друга в ходе истории, представляют собой лишь переходящие ступени бесконечного развития человеческого общества от низшей ступени к высшей. Каждая ступень необходима и имеет свое оправдание для того времени и для тех условий, которым она обязана своим происхождением.</p>	<p>Вынужденные признать, что социальные структуры находятся в процессе постоянного изменения, функционалисты-аналитики тем не менее должны исследовать взаимозависимые и часто взаимоподдерживающие элементы социальной структуры. Социальные структуры не представляют собой случайного набора атрибутов.</p>
<p>Она вынуждена уступить место более высокой ступени, которая в свою очередь приходит в упадок и гибнет.</p>	<p>Напряжение и деформация в социальной структуре со временем приводят к разрушению институтов и фундаментальным социальным изменениям. Когда эти изменения выходят за пределы некоторой критической точки, принято говорить, что возникла новая социальная система.</p>

На всем и во всем видит диалектика печать неизбежного падения, и ничто не может устоять перед ней, кроме непрерывного процесса возникновения и уничтожения, бесконечного восхождения от низшего к высшему. У нее, правда есть и консервативная сторона: каждая ступень развития оправдывается ею для своего времени и своих условий.

Когда мы рассматриваем ход всемирной истории, то можно достаточно ясно видеть, что все социальные структуры со временем либо постепенно изменяются либо же внезапно прекращают свое существование. И в том и в другом случае они не являются вечно устойчивыми и неподдающимися изменению. Но в некоторый данный момент наблюдения любая социальная структура может быть достаточно хорошо приспособлена как к субъективным ценностям большинства людей, так и тем объективным обстоятельствам, с которыми она сталкивается.

На парсоновской модели воочию видно, каких трудов стоит сохранение равновесия и какого-то внутреннего единства, когда изменения сваливаются на систему одно за другим с той интенсивностью, с которой в наше время все убыстряющегося развития возникают перед каждым обществом все новые проблемы и трудности. Процесс адаптации к одному воздействию еще не завершился, и система не пришла в полное равновесие, а уже возникают новые воздействия, требующие новых усилий социальной системы. Однако Парсонс по образу научного мышления – макросоциолог и для него общество – «социальная система, восстанавливающаяся в потенции или в принципе» [3]. Он возводит определение общества к Аристотелю: «Общество есть такой тип социальной системы во всей совокупности социальных систем, которая достигла высокой степени самодостаточности в отношениях со своим окружением» [3]. В понятие «самодостаточность», по мнению Парсонса, входит способность контролировать не только свои внутренние процессы, но и свои взаимоотношения с окружением, поскольку сложная социальная система всегда действует в окружении других социальных систем, каждая из которых имеет свои способы поддержания внутреннего равновесия и взаимодействия с внешними системами. Парсонс

всегда подчеркивал громадное значение для нормального существования общества его нормативной структуры. «Социологический подход к изучению проблемы порядка состоит, – утверждает Парсонс, – в анализе той роли, которую в социальных системах играют институционализированные стандарты нормативной культуры» [3].

Критикуя Парсонса, Мертон выдвигает аргумент: что может регулировать и поддерживать норма, которая «постоянно нарушается» людьми, которая представляет собой не что иное, как субъективную категорию, эфемерную реальность? Разве может представление человека что-то регулировать и стабилизировать? Этот довод особенно часто выдвигается в современном мире в условиях очевидного хаоса и социального беспорядка. Где эта норма, кто ее видел? Люди непрерывно преступают всяческие правила и даже законы. Однако тонкость заключается в том, что, если человек нарушает норму, то совсем не значит, что он ее не знает или не признает. Как правило, он прекрасно знает, как себя следует вести, и когда он чувствует, что социальные условия изменились так, что ему не будет позволено вести себя произвольно, он прекрасно умеет настроиться и действовать в рамках, предписанных законами и нормами. Если мы возьмем механиз-

мы социального контроля, исследуемые Парсонсом в гл. VII его работы «Социальная система», то увидим, что механизм этот действует таким образом, чтобы акторы мотивировались не совершать отклонений от ролевых ожиданий. Другими словами, этот механизм – не что иное, как процесс, противодействующий тенденциям к отклонениям в системе, а следовательно, это «механизм восстановления равновесия», аналогичный механизму, который в психологии называют «защитными механизмами личности». Это, как правило, глубоко укорененные в психике человека структуры, о которых он сам не подозревает до того момента, пока не наступает критическая ситуация. Тогда вдруг эти структуры активизируются и побуждают человека к поступкам, которые он не планировал, но которые выводят его за пределы опасно сгустившихся неблагоприятных обстоятельств.

В отличие от Парсонса, уделявшего основное внимание анализу механизмов поддержания «социального порядка», Мертон сосредоточил усилия на изучении дисфункциональных явлений, возникающих вследствие напряжений и противоречий в социальной структуре. Понятию дисфункции Мертон уделяет столь же много внимания, что и самой функции. Дело в том, что Парсонс всегда ощущал врожденную нестабильность социальных систем и все свое внимание сосредоточивал на проблемах поддержания равновесия, самоорганизации и саморегулирования общества. Следовательно, существует необходимость социального контроля и других корректирующих механизмов, «благодаря которым данные (деструктивные) процессы могут быть остановлены и вся система возвращена в прежнее состояние». «Факторы, мотивирующие девиацию, действуют всегда, и они настолько стабильны, что их невозможно устранить полностью из мотивационной системы акторов... Механизмы социального контроля имеют в виду не полное

элиминирование этих факторов, а ограничение (отрицательных) последствий их действия и предотвращение распространения этих последствий за пределы отведенных для них рамок» [3].

Мертон считал, что дисфункции в той же мере закономерны для системы, что и функции. Функция – это «те наблюдаемые следствия, которые служат саморегуляции данной системы или приспособлению ее к среде». В проявлении функции может быть две формы – явная и скрытая. В том случае, когда внутренняя смысловая мотивация совпадает с объективными следствиями, проявляется явная функция. Именно так она осознается участниками поведенческой системы или ситуации. Скрытая («латентная») функция этих проявлений не имеет, то есть не входит в намерения и не осознается участниками ситуации. Наряду с понятием функции Мертон ввел понятие «дисфункции» (это те наблюдаемые последствия, которые уменьшают адаптацию) и заявил о возможности отклонения системы от принятой нормативной модели, что, в свою очередь, должно привлечь за собой или новый этап приспособления системы к существующему порядку или определенное изменение системы норм. Согласно Парсонсу, для того чтобы не зажимать все социальные процессы в жесткие нормативные рамки, что привело бы со временем к стагнации в развитии общества, необходимо обеспечить определенную свободу маневра каждому актору и возможность постепенных социальных изменений. Нормативные системы, определяющие коллективные действия, должны быть «с люфтом», в них должна быть предусмотрена эта свобода движения.

Одно и то же социальное явление может быть в одном отношении функциональным, а в другом – дисфункциональным, поэтому имеет смысл говорить о функциональном балансе. «Если чистый баланс совокупности следствий существующей социальной структуры окажется



определенно дисфункциональным, то тогда возникает сильное и настойчивое давление, ставящее своей целью изменение этой структуры» [1]. Нефункциональные явления – это те, последствия которых безразличны. Многие институты, выполняющие ту или иную функцию, могут быть заменены на другие. В связи с этим Р. Мертон обращает внимание на понятие «функциональных альтернатив» (функциональных эквивалентов или заменителей). Взаимозависимость элементов социальной структуры ограничивает выбор альтернатив и возможности изменений, ограничивает социальную свободу индивидов в обществе. Это ограничивающее влияние структуры называется структурным контекстом. Понятия дисфункции и функциональных альтернатив используются Р. Мертоном для анализа проблемы социального неравновесия и противоречий внутри общества. В частности, отклоняющееся поведение (нарушение социальных норм) он рассматривает как следствие несогласованности между порождаемыми культурой целями и социально-организованными средствами их достижения, то есть между культурными ценностями с одной стороны и институциональными нормами с другой. Отклоняющееся поведение рассматривается Р. Мертоном в качестве одной из причин социального изменения. В 1938 году Роберт Мертон опубликовал статью «Социальная структура и аномия», в которой использовал дюркгеймовскую концепцию аномии. Статья Р. Мертона дала мощный импульс использованию феномена аномии при объяснении причин преступности. Эта теория противопоставляется тем представлениям, которые приписывают неудовлетворительное функционирование социальной структуры прежде всего повелительным биологическим влечениям человека, недостаточно сдерживаемым социальным контролем.

Мертон использует два понятия: «аномия» и «социальная структура» общества:

при этом первое явление (аномия) выступает как следствие процессов, происходящих в рамках второго явления (социальная структура). «Социальные структуры оказывают на некоторых лиц в обществе определенное давление, побуждающее их вести себя скорее вразрез с предписаниями, нежели в соответствии с ними» [2]. Асоциальное поведение ощутимо возрастает в случае, когда в обществе превыше всего превозносятся определенные символы успеха, якобы общие для населения в целом, в то время как социальная структура этого общества ограничивает или полностью устраняет доступ к законным средствам завладения этими символами для значительной части этого же самого населения. В 1961 году ученик Мертона Р. Кловард и его сотрудник Л. Олин опубликовали монографию «Преступность несовершеннолетних и возможности: теория молодежных криминальных групп». Авторы убедительно показали, что общество, прививая подросткам различные ценности, мало заботится о том, является ли их достижение реальным для большинства молодых людей. В действительности овладеть этими ценностями законными способами могут лишь немногие. Большинство вынуждены проявлять ловкость – нарушать нормы морали и требования закона. Когда молодые люди из идеального мира, созданного нравочениями воспитателей, попадают в реальную жизнь, они начинают испытывать разочарование и фрустрацию. Эта книга произвела сильное впечатление на Р. Кеннеди, по инициативе которого был принят закон о предупреждении преступлений несовершеннолетних.

«Нам предстоит еще многое узнать о тех процессах, в ходе которых социальные структуры создают такие условия, при которых нарушение социальных кодексов становится «нормальной» (то есть ожидаемой) реакцией» [2]. Высшей целью западной цивилизации является достижение материального благополучия, благососто-

яния, что приравнивается к личным ценностям и заслугам. Для достижения этой цели действуют три культурные аксиомы: всем надлежит бороться за достижение высшей цели, путь к ним открыт для каждого; текущая неудача – остановка на пути к конечному успеху; настоящая неудача состоит в снижении амбиций или отказе от них. И отклоняющееся поведение возникает тогда, когда целью является, например, победа в спортивном состязании, которая рассматривается скорее как «выигрыш в игре», а не как «выигрыш по правилам игры». Вследствие этого происходит разрыв между достижением цели законными и незаконными средствами. Аномия – это полнейшее расхождение между декларируемыми цивилизаторскими целями и социально структурированными путями их достижения, результат несогласия и конфликта между «культурой» и «социальными структурами». Как отмечал Т. Парсонс, аномия – это «состояние, при котором значительное число индивидов находится в положении, характеризующемся серьезным недостатком интеграции со стабильными институтами, что существенно для их собственной личной стабильности и успешного функционирования социальных систем. Обычной реакцией на это состояние является ненадежность поведения». В этом понимании аномия выглядит как результат свободы выбора без устойчивого восприятия действительности и при отсутствии стабильных взаимосвязей с семьей, государством и другими основными институтами общества. Р. Мертон отмечает, что аномия появляется не от свободы выбора, но от невозможности многих индивидов следовать нормам, которые они полностью принимают. Это крушение системы регулирования индивидуальных желаний, в результате чего личность начинает хотеть больше, чем она может добиться в рамках данной социальной структуры. Мертон классифицирует основные ответные реакции на воздействие

аномии – принятие или непринятие людьми целей общества, способов их реализации или же одновременно обоих. Согласно схеме Мертона, тотальное подчинение – *конформизм* – подразумевает согласие с общественными целями и законными средствами их достижения. Хорошо образованный молодой человек находит престижную работу и поднимается вверх по служебной лестнице; он является олицетворением этой модели поведения. Можно предположить, что Мертон внес конформизм в формы девиации именно потому, что «упрочение», «окаменение» официальных норм и законов создает в обществе ситуацию застоя. Вторая возможная реакция называется *инновацией*, что подразумевает согласие с общественными целями, но отрицание социально признанных правил их достижения. «Инноватор» использует новые незаконные средства достижения благосостояния – шантаж, рэкет или совершает т. н. преступление «белых воротничков» в виде растраты чужих денег. Третья реакция, именуемая *ритуализмом*, подразумевает отрицание общественных целей, но согласие (иногда абсурдное) на использование социально признанных средств. Фанатично преданный своему делу бюрократ настойчиво требует, чтобы каждый бланк был тщательно проверен. В конце концов, он становится жертвой беспощадной бюрократической системы и обычно кончает жизнь в полном отчаянии. Названная *ретретизмом* четвертая реакция наблюдается тогда, когда человек отбрасывает социально признанные цели, и средства одновременно. Самым явным подтверждением ретретизма являются люди, оказавшиеся вне общества, – бродяги, алкоголики, наркоманы. И, наконец, *мятеж*, подобно ретретизму, связан с одновременным отрицанием социально признанных целей и средств. Но, в то же время, он вызывает формирование новых, социально признанных средств и целей. На основе мятежа формируется новая иде-

ология (она может быть революционной). Парсонс расширил мертоновскую типологию приспособления. Парсонс объясняет возникновение девиантных мотиваций неисполнением ожидания. Он описал восемь типов девиантного поведения, ориентация в которых может быть «приспособленческой» или «отчужденной». «Приспособленно активная» ориентация ведет к инновации, «приспособленно пассивная» – к ритуализму, «отчужденно активная» ориентация порождает мятеж, «отчужденно пассивная» – ретретизм. Третьей переменной у Парсонса является отношение к «социальным целям» (людям и коллективам).

Мертон сформулировал эти формы девиации не неожиданно. Предварительно он односторонне разрушил категориально-понятийный аппарат структурно-функционального анализа: в отличие от своих коллег, он противопоставил понятию функции понятие дисфункции, чем подготовил основу для перехода к понятию аномии. Мертон считал, что функционализм должен сосредоточить внимание на динамической, а не статической стороне социальной действительности; поэтому

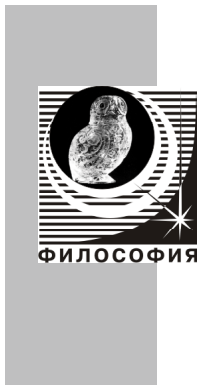
он должен исследовать и функцию, и дисфункцию, то есть и источники стабильности, и основы социальных перемен.

В середине XX века обстановка для взаимодействия различных социальных наук в сфере абстрактной теории была довольно неблагоприятной. Прогрессистский пафос просвещения масс постоянно вызвал к борьбе с традициями, к ниспровержению всего оформившегося в устойчивые структуры. В науке сциентизм породил стремление к ее инструментализации: научные теории и концепции признавались имеющими ценность только тогда, когда их можно было использовать в целях борьбы за переустройство общества на новых основаниях [5]. В русле данных тенденций рационализма и технократизма проходила научная деятельность Р. Мертона: его исходная позиция – социологическая теория должна начинаться с эмпирических обобщений. Однако, несмотря на критику, для объяснения происходящих событий в мире в первую очередь всегда обращаются к фундаментальной социологической теории, ядром которой остаются вопросы: что есть общество, из чего оно состоит, что делает возможным социальный порядок.

### ПРИМЕЧАНИЯ

1. Мертон Р. Явные и латентные функции // Американская социологическая мысль / под ред. В. И. Добренькова. – М., 1996.
2. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура. – М., 2006.
3. Парсонс Т. О социальных системах. – М., 2002.
4. Уайтэкер Я. Характер и значение функционализма в социологии // Структурно-функциональный анализ в современной социологии. – Вып. 1. – М., 1968.
5. Чеснокова В. Ф. Язык социологии. – М., 2010.
6. James B. On Understanding Science. – N-I.: Jals U. P., 1947.
7. Merton. Robert K. On Sociological Theories of the middle range // Merton R. K. On Theoretical Sociology. Five Essays. Old and New. – N.-I: Free Press, L.: Macmillan, 1967.
8. Merton R. K. On Sociological Theories of the Middle Range // On Theoretical Sociology. – NJ.: Free Press, 1967.

ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ФИЛИАЛ В г. МИАССЕ ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ  
ФАКУЛЬТЕТ ЭКОНОМИКИ, УПРАВЛЕНИЯ И ПРАВА  
КАФЕДРА СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН



УДК 123.1+930.85

ББК 71.0+87.2

Философия, онтология и теория познания

## ОТРИЦАНИЕ КАК ФОРМА КУЛЬТУРЫ

Кандидат философских наук И. А. Недугова

*Культура есть предметно определённая сознанием иерархия уровней от вещи к знаку, от знака к символу и, наконец, неопредельному знаку. Перепутывание, подмена одного предметного уровня другим вызывает отрицание культуры и сознания. Отрицание носит системный характер, так как порождено системой и затрагивает все ее структурные элементы. Отрицание проявляется в языке, в отрицании хаоса (диссипативных процессов в культуре), в отрицании сознания и культуры.*

### Ключевые слова

Культура, предметность, диссипатия, отрицание, сознание

Культура как динамическая система подчиняется различным тенденциям развития: функциональным (однозначным), структурными (диалектика меризма и холизма), детерминантными и диссипативными (процессами сжатия и растяжения системы). Процессы динамики культуры предполагают колебания от стадии сжатия к стадии растяжения поля культуры. Динамические культурные процессы могут, в силу порождения противоречивости порождать отрицание.

Культура есть предметно определенная сознанием иерархия уровней от вещи к знаку, от знака к символу и, наконец, неопредельному знаку. Процессы сжатия и растяжения культуры есть закономерные процессы существования сложной системы. Процесс растяжения системы культуры это процесс, при котором уровни предметности (вещи, знаки, символы и

неопредельные знаки) сближаются настолько, что порождает искаженное восприятие сознанием данных уровней.

Динамика динамических систем, находящихся в состоянии, удаленном от равновесия, формирует диссипативные процессы. К этим процессам обычно относятся процессы рассеивания, т. е. превращения энергии в менее организованную форму, которые обычно трактуются как необратимые. Диссипативные процессы в культуре порождаемые многообразующим рассеиванием порождают закономерное замещение одних предметных уровней другими, нарушение иерархии предметных уровней.

Проблема, которая будет рассмотрена в данной статье – это взаимосвязь диссипатий культуры и отрицания сознанием культуры и собственно самого себя.

Предпосылками, запускающими меха-

низм диссипатий, являются искажение (сжатие или растягивание) системы (в данном случае культуры), нарушение предметной иерархии. Сжатие или растягивание в свою очередь являются результатами кризиса предметной деятельности человека, которая субстанционально порождает кризис распределенности. Нарушение, искажение предметной иерархии проявляется в виде отрицания я или отрицания культуры. В ходе культурно-исторического процесса кризисность отражения деятельности стороны может расширяться. При становлении культуры данный процесс в сознании отражается как истончение предметности. Диссипативность системы проявляется как переход к «невозможному» с точки зрения наличного состояния. Разрушение структуры культуры откликается нюансами абсурда личностного бытия.

Однако следует отметить, что разные уровни диссипативных изменений заряжены различным потенциалом изменений.

Взаимосвязь диссипатий культуры и сознания проявляется в смещении слоев предметноотраженного бытия человека. Прежде всего, началом диссипатий можно назвать утилитаризм высших культурных универсалий. Все культурные элементы воспринимаются не как имеющие актуальное значение, а лишь как слабая копия, подобие некоего образца (как правило, *непредельного знака*). С другой стороны можно сказать, что любой опыт рефлексии есть признак дисбаланса в предметной деятельности человека.

Возникает ситуация, что все уже сказано, что нет ничего нового, все лишь цитирование, повторение, рефрен. Современное искусство отвечает на это единственным способом актуализации – иронической серьезностью. Отличительная черта диссипатий в эпоху постмодерна – это ее вездесущность в культуре. Сегодня любой предмет может трактоваться как искусство. И даже более сам по себе акт творчества вовсе не обязателен. Достаточно дать предмету презентовать самого

себя, что, по сути, является самопрезентацией «отрицания культуры». При процессе диссипативного состояния системы любой товар неотличим от знака, знак неотличим от вещи.

Отрицание может иметь различные формы в зависимости от того на какие формы общественного сознания направлено его отрицание и проявляется во всех формах общественного сознания, нигилизм принимает формы аморализма (отрицание морали), атеизма (отрицание религии), правового нигилизма (отрицание права), анархизма (отрицание государства), антиэстетизма (отрицание искусства).

В отличие от классической гегелевской трактовки («отрицания отрицания»), отрицание диссипатии культуры носит апофатический образ. Возможно отрицание «своей» культуры в угоду иной культуры. Так, западная культура «ищет» в восточной культуре «истоковые» образы. Зыбкость и противоречивость действительности в постмодернистской концепции мира обусловили особое отношение к пространству и ко времени: они, как правило, дробятся на все более мелкие части. Именно на границах между прошлым, настоящим и будущим, между странами, между культурами, между текстами происходит отрицание через иносказание. Сдвиг времени приводит к ощущению постфакторного отражения реальности. Восточное мировидение также дает основание полагать, что мы живем в мире, больше похожем на сон, чем на явь. Реальность поддается трансформации, и она вовсе не обязательно должна существовать в единственном числе, чем больше реальностей тем лучше.

Иная, сходная апофатическая тенденция, носящая индивидуальный характер – это «бегство от сознания». В свою очередь отрицание сознания предстает как форма архаизации быта, культуры, некий уход от актуальности. Любая архаизация это не что *иное* как привнесение в реальность как нереальное поле, сознательное в несозна-

тельном, подвластное архаизированным мистическим формам. Например, намеренный вызов мистических переживаний, в частности, при помощи ЛСД и подобных галлюциногенов является своего рода актом архаизации. В свою очередь архаизация является иной формой рефлексии. Рефлексии, отрицающей акт рационализации *я*. Тем более что в современной культуре вполне явственно проявляется тенденция увлечения такого рода *перезживаниями*.

Отрицание культуры скорее проявляется как высмеивание (направление неадаизма), или же может быть выражено через агрессию или через шок (работы Дэмиана Херста и Э. Уорхала).

Роман А. Платонова «Чевенгур» раскрывает отрицание через карнавальность, балаганность бытия и быта. Гротескность есть отрицание жизни как таковой. Еще одной гранью отрицания *я* как формы раздвоенности человека, представленной в романе можно назвать нарочитую фамильярность контакта. Каждый акт деятельности предстает как некая «слитная плюральность», спрессованная чистым коммунизмом («Что ты их, слюнями склеиваешь или одной диктатурой слепил?» (А Платонов) [7. С. 427]. Отчаяние утраты самости проявляется в *сдвинутом* бытии из метафизической вертикали в горизонталь быденности.

Сходный прием использует Т. Толстая в романе «Кысь», вводя архаические формы лингвистики, сказочные формы, создает комический эффект гротескного произведения, антиутопии. Она рисует мир сжатия (в буквальном смысле город-таблетка), в котором весь *пред-мет-ный* мир заменен словом. Герои романа «заколдованы» этими знаками, все, что их окружает это только знаки [10]. И в этом «скоморошьем» царстве-государстве правит отщепенческий язык, который сплетает просторечия с переиначенными словами: герои как бы играют с языком, а значит и смыслами, происходит морфем-

ная перелицовка словаря. В направлении неодадаизма язык всегда искажает, уродует, высмеивает. Образец лениниады неодадаизма: улыбающийся вождь подбрасывает смеющуюся маленькую девочку на обложке «Лолиты» Набокова. И. Лакан дает название этой функции языка не обозначать, а наоборот запутывать, подменять, играть *ляляязык* [4]. Жан-Жак Лессекль определил это явление как «остаток» нечто такое, что не только не подчиняется контролю говорящего, но также и научному изучению» (*lalangue с англ.* язык, как правило употребляется в контексте) [4. С. 9]. Та область, в которой язык и ляляязык сталкиваются друг с другом, область, в которой действует запрет, это – *речь*. Ляляязык, таким образом, снимает ответственность через детскость, является актом отрицания, он одновременно принадлежит языку и находится вне его, под запретом [3. С. 11]. И. Лакан отмечает, что язык – это и результат исключения из ляляязыка, и источник его формирования [137].

Отрицание приобрело различные формы в зависимости от того, на какую форму общественного сознания направлено его отрицание, и проявляется во всех формах общественного сознания, нигилизм принимает формы аморализма (отрицание морали), атеизма (отрицание религии), правового нигилизма (отрицание права), анархизма (отрицание государства), антиэстетизма (отрицание искусства).

Новым явлением в отечественной культуре является *от-игрывание* прошлого. *Бес-цен-зурность* предстает как одновременное отсутствие ценности и *мелко-ебесовство*. Направление неодадаизм, зародившееся на Западе в 60-е годы получило распространение и в России, приобретая черты «возврата прошлого», «совкового китча» [3]. Например, обыгрывание названия главной советской газеты «ПРАВ ДАДА» («дада» с фр. котенок, иногда лошадка). Либо вообще воплоща-

ется в вещественно-символическую форму: памятник Ленину с орденом Ленина вместо головы «ни земЛЕ НИ Небу»! [9. С. 200].

З. Фрейд в работе «Будущее одной иллюзии» говорит об отрицании как о черте детского сознания, которое зависит от мощных чуждых сил (матери и отца); вырастая, человек начинает проецировать родительские черты на чуждые силы внешнего мира, с которыми ему приходится сталкиваться. В этом З. Фрейд, вслед за Фейербахом, видит механизм возникновения религии, однако, по его мнению, человек должен будет рано или поздно повзрослеть, отказавшись от религии как от средства анестезии, необходимого невроту. З. Фрейд определяет невроз как о фактор отчуждения от действительности, утраты реальности [11. С. 237].

Иное значение отрицания несут опасность для сознания. Ф. М. Достоевский указывает на необратимые для души последствия девственности я. Только полнота самости может быть основой человеком Христа и, следовательно, нахождения себя (образ Духовного человека) (Н. А. Бердяев) [15. С. 53]. Именно раздвоенность я есть результат действия диссипатии. Л. Н. Коган, анализируя произведения Ф. М. Достоевского, пишет: «Люди хотят материальных благ, и они пойдут за тем, кто даст их. Люди не хотят свободы, которую несет им Христос, ибо она требует от них свободного выбора и самостоятельного решения» [14]. Таким образом, отрицание я есть самостоятельный выбор. Диссипатия культуры с одной стороны есть закономерный процесс, но с другой поступок отрицания целостности я. Раздвоенность приводит по сути к полной утрате себя. В Скитском патерике есть следующее сказание. Авва Пимен говорил:

«Если человек достигнет того состояния, о котором сказал апостол: «Вся убо чиста чистым» (Тит. 1, 15), то увидит, что сам хуже всякой твари». Брат спрашивает старца: «Как могу думать о себе, что я хуже убийцы?» Старец отвечал: «Если человек дойдет до состояния, указанного апостолом, и увидит человека, совершившего убийство, то скажет: «Он однажды сделал свой грех, а я убиваю каждый день». Авва Пимен говорит здесь о зрении подвижником в себе и оплакивании отчужденности, в основе которой – отрицание личности «другого», что в духовном смысле и есть убийство [13].

Огромную роль в смешении реальности и спектакля играет насилие. Оно занимает важное место в жизни человека современного общества и в то же время его преувеличенный и художественно соблазнительный образ умножается средствами культуры [12].

При этом высокий уровень внутренней агрессии проявляется в латентных формах: высоком уровне самоубийств, бытовых преступлений, сердечно-сосудистых заболеваний. Происходит много таких вещей, по которым можно косвенно судить о нарастании неблагоприятных тенденций.

Диссипативность системы – это процессы, основанные на рассеивании. В системе культуры возникновение диссипативных структур носит пороговый характер. Новая структура всегда является результатом раскрытия неустойчивости в результате флуктуаций. Сознание как существующее в состоянии производства и потребления предметного поля структуры диссипатии воспринимает как нарушение законов существования системы. Каждый акт диссипатии – это акт отрицания (Э. Мах) [5. С. 533]. Отрицание, порожденное диссипатией, несет в себе разру-

**ПРИМЕЧАНИЯ** ный заряд для сознания.

1. Бодрийяр, Ж. Прозрачность зла / Ж. Бодрийяр / пер. Л. Любарской, Е. Марковской. – М.: Добросвет, 2000. – 778 с.

2. Гегель, Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук: собрание соч. в 6т. / Г. В. Ф. Гегель. – М.: Мысль, 1977. – Т. 3: Философия духа. – 472 с.
3. Ионеско, Э. Злоупотребление языком / Э. Ионеско // Фигаро. – 1976. – 31 авг.-1 сент. – С. 6-12.
4. Лакан, Ж. Семинары: работы Фрейда по технике психоанализа (1953/54) / Ж. Лакан. – М.: Гнозис-Логос, 1998. – 430 с.
5. Мах, Э. Познание и заблуждение. Очерки по психологии исследования / Э. Мах. – М.: БИНОМ, 2003. – 456 с.
6. Платонов, А. П. Котлован / А. П. Платонов. – М., 1996. – 544 с.
7. Платонов, А. П. Чевенгур / А. П. Платонов. – М., 1997. – 340 с.
8. Пригожин, И. Философия нестабильности / И. Пригожин // Вопр. филос. – 1991. – № 6. – С. 46-52.
9. Салецл, Р. (Из)вращения любви и ненависти / Р. Салецл / пер. с англ. Виктора Мазина. – М.: Художественный журнал, 1999. – 211 с.
10. Толстая, Т. Кысь / Т. Толстая. – М., 1999. – 355 с.
11. Фрейд, З. Будущее одной иллюзии / З. Фрейд. – М., 1989. – 322 с.
12. Кара-Мурза, Г. Манипуляция сознанием / Г. Кара-Мурза. – М.: Наука, 1998. – 890 с.
13. Скитский патерик. О стяжании евангельских добродетелей. Сказания об изречениях и делах святых и блаженных отцов Христовой Церкви. – М., 2001. – С. 23.
14. Коган, Л. Н. В четвертом измерении: философские идеи русской литературы. – Нижневартовск, 1994. – С. 46.
15. Бердяев, Н. А. Самопознание: сочинения. – М.: ЭКСМО-Пресс: Харьков: Фолио, 1997. – 624 с.



ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ



УДК 159.9  
ББК 88  
Психология

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ  
В ОБРАЗОВАНИИ  
(XXVI МЕРЛИНСКИЕ ЧТЕНИЯ)**

**Доктор психологических наук А. А. Волочков,  
Член-корр. РАО, доктор психологических наук Б. А. Вяткин**

*Статья посвящена результатам Всероссийской научно-практической конференции «Психологические инновации в образовании».*

**Ключевые слова**

Инновации в образовании, психологическое сопровождение инновационных процессов

20 – 22 сентября 2011 г. в Перми состоялась Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием, организованная Институтом психологии Пермского Государственного педагогического университета и Пермским региональным отделением Российского психологического Общества. Конференция проведена при финансовой поддержке РГНФ (проект 11-06-14032г) и была приурочена к 90-летию Пермского государственного педагогического университета.

Цель конференции – обсуждение новых задач российской психологии в условиях быстро меняющегося детства и подростничества, реализации новых образовательных стандартов, а также координации опыта внедрения инновационных психолого-педагогических технологий в сфере образования.

К началу конференции вышел из печати сборник материалов с тезисами докладов 168-ми авторов. 107 из них (в т. ч. 24 доктора и 35 кандидатов наук, а также аспиранты, руководители психологических

центров и педагоги-психологи) приняли очное участие в работе конференции. Вместе с психологами Прикамья в работе конференции приняли участие ученые научных центров и учреждений высшего профессионального образования из Москвы (РАО, ПИРАО, МГУ, МГСИ и др.), Абакана, Армавира, Ярославля, Рязани, Ростова-на-Дону, Таганрога, Ижевска, Пятигорска, Краснодара, Самары, Смоленска, Уфы, Челябинска, Екатеринбурга, Томска, Новосибирска, Омска и других городов Российской Федерации, а также гости из Нидерландов (Амстердам, Утрехт), ФРГ (Дрезден) и ближнего зарубежья (Минск).

В работе конференции также приняли активное участие студенты Института психологии ПГПУ (группа волонтеров и мобильный пресс-центр).

Всего в программу конференции было заявлено 65 докладов. Открыл пленарное заседание ректор ПГПУ, профессор А. К. Колесников. Он подчеркнул роль психологической науки и пермской научной школы В. С. Мерлина в 90-летней исто-

рии университета и современной образовательной практике. С приветственным словом к участникам конференции обратились сотрудники Министерства образования Пермского края.

Председатель оргкомитета, чл.-корр. РАО, д. пс. н., директор Института психологии ПГПУ проф. Б. А. Вяткин в своем приветствии отметил сложившиеся традиции научной школы В. С. Мерлина в психологическом сопровождении инновационных процессов. На примере Пермского края докладчик обозначил противоречие: острая необходимость развития психологической составляющей модернизации российского образования сочетается с неопределенностью статуса педагога-психолога и психологической службы в РФ. Это противоречие препятствует реализации имеющегося у российских психологов инновационного потенциала.

В пленарном докладе академика РАО, д. пс. н, проф. С. К. Бондыревой (г. Москва) «Проблемы высшего профессионального образования» особый акцент был сделан на качестве подготовки специалистов высшей квалификации – кандидатов и докторов наук по психологии и педагогике. Именно этот аспект во многом определяет как позитивные, так и негативные стороны инновационных процессов российского образования. В рамках программы конференции была организована встреча академика С. К. Бондыревой с аспирантами, докторантами и научными руководителями, где обсуждались пути повышения качества диссертационных исследований, а также спектр наиболее актуальных исследовательских направлений и тем по психологии образования.

Академик РАО, д. пс. н., проф. И. В. Дубровина (г. Москва) в докладе «Задачи психологической службы на инновационном этапе развития образования» поставила задачу привнесения в систему образования гуманитарного потенциала психологической культуры, без приоритета которой эта система может быть опасной для психичес-

кого и психологического здоровья субъектов образования. Масштаб личности психолога, его внутренняя культура должны соответствовать масштабу задач современной жизни и общества, при этом в иерархии профессиональных качеств педагога-психолога на первом плане должны быть нравственные качества, а уже затем компетентность и конкурентоспособность.

В докладе «Психологические основы инноваций» д. пс. н., проф. Н. С. Глуханюк (г. Екатеринбург) поставила вопрос о роли психолога в производстве нововведений как самостоятельной сфере деятельности: он не только создает условия для продвижения «чужих» инноваций, но и создает «свои». Университетские психологи России откликнулась на качественные социальные изменения новыми специальностями высшего профессионального образования, программами повышения квалификации, но эта активность пока не соответствует масштабу перемен.

Д. пс. н., проф. Л. Я. Дорфман (г. Пермь) в пленарном докладе подверг анализу соотношение нетождественных, дополнительных по отношению друг к другу понятий креативность и инновация. Особенности этих понятий соответствуют и две группы людей – «креативщиков» и «инноваторов», каждая из которых в инновационном процессе решает свои задачи.

В докладе «Психологическое сопровождение профессионального становления педагога нового типа в системе инновационного образования» д. пс. н., проф. А. В. Морозов (г. Москва) подчеркнул, что творчество и грамотный инновационный менеджмент в образовании могут реализовать свой потенциал лишь при доминанте общечеловеческих ценностей.

Д. пс. н., проф. В. Ю. Хотинец (г. Ижевск) в докладе «Билингвальные образовательные программы в поликультурном образовании (на примере Урала и Поволжья)» сопоставила международные подходы с опытом внедрения результатов авторских исследований в этом направлении.

Завершил пленарное заседание доклад «Диагностика универсальных учебных действия: новый подход» д. пс. н., проф. А. А. Волочкова (г. Пермь), в котором на примере вопросников учебной активности школьников и студентов предложен интегративный подход в диагностике учебной результативности, резко снижающий финансовые и временные затраты мониторинга качества реализации новых образовательных стандартов.

Далее работа конференции была продолжена на четырех секционных заседаниях. В работе секции «Общепсихологические аспекты образовательных инноваций» (руководители проф. В. Ю. Хотинец, г. Ижевск и проф. М. Р. Щукин, г. Пермь) приняли участие 46 человек из 13-ти вузов 8-ми городов России: Москвы, Екатеринбурга, Перми, Ижевска, Кирова, Ярославля, Березников и Стерлитамака. Наибольший интерес и дискуссии вызвали доклады: «Онтологическая уверенность в связи со здоровым чувством безопасности» (доц. Н. В. Коптева, г. Пермь), «Выгорание учителей средних школ Москвы и Ташкента в период внедрения инновационных перестроек» (доц. А. С. Кузнецова, г. Москва), «Распределение внимания в пространстве воспринимаемого объекта при разных условиях предъявления стимульного материала» (доц. Ю. Н. Слепко, г. Ярославль) и «Анализ наиболее типичных заблуждений в представлениях о детской одаренности» (проф. Т. М. Хрусталева, г. Пермь).

На секции «Новые методы и технологии в психологии образования» (проф. А. В. Морозов, Москва и проф. А. А. Волочков, Пермь) обсуждались передовые разработки ученых и педагогов-психологов в различных сферах общего и высшего профессионального образования (педагогического, военного, спортивного, медицинского). В исследовательской линии особый интерес вызвали доклады «Личностные ресурсы профилактики выгорания учителей средних школ» (доц. М. М. Абдуллаева, Москва), «Психологическая теория и

практика в процессе медиаобразования (доц. Д. О. Смирнов, Пермь), «Интонационный (спектрографический) анализ характеристик речи как компонент психодиагностики совладающего поведения в условиях стресса» (асп. В. В. Попова и Д. Н. Соснина, Пермь), «К вопросу о разработке методики исследования учебной активности у младших школьников» (асп. А. В. Краснов, г. Пермь) а в практической – «Использование методов творческого самовыражения в воспитательно-образовательном процессе» (Т. Л. Тиунова, г. Пермь).

На секции «Психологическое сопровождение инновационных процессов в образовательных учреждениях» (руководители проф. Н. С. Глуханюк, г. Екатеринбург и проф. Т. М. Хрусталева, г. Пермь) с докладами выступили проф. С. Ю. Жданова (г. Пермь), доценты А. С. Марков (г. Рязань) и О. Б. Беляев (г. Пермь), а также преподаватели Л. Н. Филатова (г. Рязань) и Т. В. Михеева (г. Березники). Участники обсудили проблему границ синтеза результатов научных исследований и непосредственного опыта психологического сопровождения инноваций в образовании.

Из 10-ти докладов, заслушанных на секции «Индивидуальность как объект психологических инноваций в образовательной среде» (проф. Л. Я. Дорфман и доц. Д. С. Корниенко, г. Пермь), выделим три. В докладе В. Л. Светличной (г. Москва) «Развитие музыкальных способностей школьников» приведены новые данные о соотношении развития музыкальных и познавательных способностей. Дискуссию о метаиндивидуальных эффектах стилей деятельности учителя начальных классов вызвал доклад доц. И. В. Долгополовой (г. Березники). Доклад Ю. А. Шевченко (г. Пермь) «Отражение некоторых особенностей проявления технической одаренности в процессе ее идентификации и развития» порадовал четкостью и выраженной практической значимостью предложенных автором инновационных моделей.

Одной из особенностей конференции

стало проведение выездной секции «Проблемы и перспективы психологической службы образования» (руководители академик РАО И. В. Дубровина, г. Москва, проф. А. А. Волочков, г. Пермь, Н. В. Шишкина, г. Чусовой). В психологическом центре г. Чусового, расположенном в 150-ти километрах от краевого центра, собрались свыше 100 руководителей и сотрудников психологических центров, а также педагоги-психологи Пермского края. В ходе интенсивной работы круглого стола и четырех подсекций участники предложили от имени конференции обратиться в законодательные и исполнительные органы федерального, краевого и муниципального уровней с предложениями: 1) ввести в штатное расписание российских школ и дошкольных учреждений должность педагога-психолога как обязательную; 2) определить статус психологических центров и внести их в реестр образовательных учреждений; 3) создать единую систему координации деятельности психологической службы образования в Российской Федерации; 4) решить организационные и финансовые вопросы повышения квалификации педагогов-психологов.

Актуальные проблемы инновационной деятельности психологов образования обсуждались также на трех круглых столах: «Формирование и развитие креативности как основа профессионального становления педагога нового типа в системе инновационного образования» (ведущий – проф. А. В. Морозов, г. Москва), «Проблема деятельности психологических служб в контексте прав ребенка» (ведущие – уполномоченный по правам человека в Пермском крае проф. Т. И. Марголина и уполномоченный по правам ребенка П. В. Миков) и «Психолого-пе-

дагогические аспекты профессиональной подготовки и переподготовки учителей: Европа и Россия» (ведущие – проф. К. Ван дер Вульф, г. Утрехт, Нидерланды и ректор ПГПУ проф. А. К. Колесников, г. Пермь). Круглый стол с участием зарубежных коллег собрал настоящий аншлаг: присутствовали участники конференции, преподаватели, аспиранты и студенты различных факультетов Пермского педагогического университета. Профессор Кейс ван дер Вульф (Нидерланды) поставил проблему отношения ученых и педагогов к знаниям друг друга: ученые мало знают о том, что такое «знание учителя», а учителя не всегда получают реальную помощь от ученых в решении их профессиональных проблем. Между тем, как взгляд ученого, так и взгляд учителя на образовательный процесс имеют свои преимущества и ограничения. Выступление гостя вызвало оживленную дискуссию и множество вопросов.

Третий день конференции завершили выступления участников на итоговом пленарном заседании и презентация только что вышедшей из печати коллективной монографии «Психология интегральной индивидуальности: Пермская школа». Каждый из гостей конференции получил эту книгу в подарок.

Организаторы конференции сделали все для продуктивной работы конференции, чтобы ученые разных регионов страны могли обмениваться идеями, практические психологи получили возможность обсудить психологические инновации в образовании, установить контакты с коллегами. В целом конференция была эффективной и показала необходимость продолжения подобных встреч ученых, политиков, организаторов образования и педагогов-психологов.

### ПРИМЕЧАНИЯ

1. XXVI Мерлинские чтения: Психологические инновации в образовании: Материалы Всерос. науч. конф., посвященной 90-летию со дня образования ПГПУ-ПГПУ, г. Пермь, 20-22 сентября 2011 г. / научн. ред. Б. А. Вяткин; ПГПУ. – Пермь, 2011. – 316 с.

2. Психология интегральной индивидуальности: Пермская школа / Сост. Б. А. Вяткин, Л. Я. Дорфман, М. Р. Щукин. – М.: Смысл, 2011. – 616 с.

УДК 159.9  
ББК 88.4  
Психология



## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА, ПРЕПЯТСТВУЮЩИЕ И СПОСОБСТВУЮЩИЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕС- СИОНАЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ СТУДЕНТОВ

Доктор психологических наук Л. М. Митина  
З. Н. Галина

*В статье с единых теоретико-методологических позиций рассмотрены психологические факторы и условия личностно-профессионального развития субъектов высшего образования, а также представлен анализ психологических характеристик (психозмоционального выгорания и психозмоционального благополучия) преподавателей вуза, препятствующих и способствующих личностно-профессиональному развитию студентов.*

### Ключевые слова

Личностно-профессиональное развитие, стратегии развития, интегральные личностные характеристики, профессиональные деформации

**В** области высшего образования, претерпевающего в последнее время значительные изменения, осуществляются многочисленные исследования с целью выявления условий повышения его качества. Общие тенденции и направления, по которым ведется большинство исследований, представлены проблемой отношений между участниками учебно-воспитательного процесса (С. И. Воронкина, В. А. Кан-Калик, В. Н. Кунцина, В. А. Лекторский, В. А. Петровский, Э. В. Сайко и др.); личностными характеристиками преподавателя и студента (А. А. Бодалев, А. А. Деркач); профессиональными качествами субъектов педагогического процесса (Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, О. Г. Кукосян, Н. Н. Нечаев, и др.); содержанием педагогической деятельности (А. М. Зимичев, М. Ю. Кондратьев,

В. Ф. Петренко и др.); когнитивными процессами личностей в педагогическом взаимодействии (Т. П. Гаврилова, М. Р. Минигалиева, Г. М. Михальченко, И. Н. Семенов, Л. А. Сивицкая, В. И. Слободчиков и др.) и т. д.

Несмотря на значимость и результативность проведенных исследований, проблема личностно-профессионального развития субъектов высшего образования, и особенно способствующих/препятствующих этому условий, еще остается малоизученной. В частности недостаточно исследованы преграды, которые стоят на пути профессионального развития студентов. И прежде всего такой преградой являются, на наш взгляд, профессиональные деформации личности преподавателя вуза.

Анализируя степень разработанности проблемы профессиональных деформа-

ций личности, мы пришли к выводу, что она постоянно находится в поле зрения исследователей и является достаточно актуальной на протяжении последних десятилетий. Многочисленные исследования посвящены изучению профессиональных деформаций специалистов различных профессий: сотрудников милиции (С. Е. Борисова, 1998; И. В. Ионова, 2009; О. В. Крапивина, 2004; Е. В. Скворцова, 2007; К. Р. Такасаева, 2001, др.), медицинских работников (Г. С. Абрамова, 1998; И. В. Тихонова, 2002, др.), руководителей (С. Л. Сячина, 2002; Ю. З. Шогенов, 2005, др.), социальных работников (Л. Б. Мардахаев, 2001), сотрудников МЧС (Н. В. Мушастая, 2007; Т. В. Недуруева, 2007), психологов (А. Н. Баженова, 2007; Д. А. Кутузова, 2006), педагогов средней школы (Н. В. Гордиенко, 2008; Е. В. Иванова, 2003; О. С. Ноженкина, 2009; Т. Е. Майорова, 2009; Н. Б. Москвина, 2005; Н. В. Прокопцева, 2010; Э. Э. Сыманюк, 2005 и др.).

В последнее время появились работы, изучающие особенности профессиональных деформаций преподавателей вуза (Т. А. Жалагина, 2004; А. В. Козлова, 2006; А. В. Лобанова, 2008; Т. Ю. Овсянникова, 2008; Т. В. Степкина, 2007), но практически нет работ, в которых бы специальным предметом исследования было влияние деформаций преподавателей на личностно-профессиональное развитие студентов [4].

Именно поэтому назрела необходимость расширить эмпирическое поле исследований, которые бы в русле единой концепции рассматривали личностно-профессиональное развитие субъектов высшего образования и позволили проектировать технологические средства совершенствования профессиональной подготовки студентов вуза.

Экспериментальное исследование было проведено в русле концепции профессионального развития личности [1, 2, 3], в которой показано, что существуют две альтернативные модели (стратегии) про-

фессионализации: *модель адаптивного функционирования и модель профессионального развития личности.*

При адаптивном поведении (*модель 1*) в самосознании человека доминирует тенденция к подчинению деятельности внешним обстоятельствам, процессы самоприспособления и подчинения среды исходным интересам специалиста. Модель 1 отражает несформированные, неразвитые личностные характеристики педагога, которые и обуславливают профессиональный регресс и профессиональные деформации личности

По нашему мнению, профессиональные деформации личности отражают искажение сущностных сил человека, ведущее к неспособности личности воспроизводить себя на более высоком уровне сложности, к отсутствию внутренней работы по обобщению собственного опыта, к снижению потребности в творчестве и смыслообразовании, целеполагании.

Преодоление (или предупреждение) профессионального регресса и профессиональных деформаций обеспечивает альтернативная модель (*модель 2*), в которой фактором развития является внутренняя среда личности, ее активность, потребность в самоосуществлении.

Опираясь на концептуальные положения, мы предположили, что профессиональные деформации личности преподавателя вуза – это системные изменения интегральных характеристик личности, которые ведут к упрощению системы профессиональной деятельности, профессионального общения, образа собственной профессии и себя в ней, влияя как на саму личность, так и на ту среду, которую она организует вокруг себя, тем самым препятствуя личностно-профессиональному развитию студентов.

Для проверки выдвинутой гипотезы и решения поставленных в исследовании задач была использована специально разработанная диагностическая программа для преподавателей и студентов вуза,

включающая в себя следующие методики: Самоактуализационный тест (САТ), адаптированный Л. Я. Гозманом и др.; методика диагностики уровня эмоционального выгорания В. В. Бойко; методика «Диагностика мотивационной структуры личности» В. Э. Мильмана; Шкала диалогичности межличностных отношений С. В. Духновского; Тест смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева; Рефлексивный опросник уровня доверия к себе Т. П. Скрипкиной.

Исследование проводилось на базе высшего учебного заведения – РХТУ им. Д. И. Менделеева (г. Москва). В исследовании приняли участие 206 респондентов: 149 студентов (II-V курсов) и 57 преподавателей вуза (имеющие различный стаж работы, научные степени, должности и преподающие разные дисциплины).

Экспериментальное исследование включало в себя 3 этапа:

**1 этап:** изучение самосознания, интегральных личностных характеристик (направленности, компетентности, гибкости) и признаков профессиональных деформаций личности преподавателей; определение уровня личностно-профессионального развития преподавателей; выявление групп испытуемых двух моделей профессионализации личности: модели адаптивного функционирования и модели профессионального развития; определение различий по показателю психоэмоционального выгорания у преподавателей разных моделей профессионального труда.

Полученные нами с помощью диагностических методик показатели (общим числом 53), были сгруппированы, основываясь на положениях концепции профессионального развития личности, по следующим видам проявлений: интегральные личностные характеристики (компетентность, направленность, гибкость), самосознание, а также дополнительная группа – эмоциональное выгорание.

После чего была проведена факторизация всех шкал, входящих в состав этих ха-

рактеристик, для получения единых, обобщенных показателей. Выделенные в результате данной процедуры факторы описывают структуру профессиональных деформаций преподавателя вуза. В ансамбле личностных изменений каждый фактор акцентирует одну из интегральных характеристик профессионального развития личности, либо их сочетание.

В 1 показатель после факторизации вошли – поддержка (-0,61), самопринятие (-0,65), процесс жизни или эмоциональная насыщенность жизни (-0,78), результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией (-0,9), локус контроля «Я» (-0,83), контроль своей жизни (-0,66), общий показатель осмысленности жизни (-0,9), доверие к себе (-0,7), которые отражают главным образом показатели самосознания личности преподавателя. При низких значениях признаков можно говорить о неструктурированности самосознания, слабой саморефлексии, недостаточной зрелости и конформности личности, неудовлетворенности своей жизнью и самореализацией, на основании этого данный фактор был назван нами **«слабоструктурированное самосознание»**.

Во 2 показателе наибольший вес имели – самооценочность (-0,9), диалогичность (-0,99), конструктивность (-0,92). Полученные характеристики отражают недостаточную способность педагога принять и понять субъекта взаимодействия, нежелание видеть и учитывать уникальность, индивидуальность партнера по общению, а также характеризуются проявлением преподавателями формализма в педагогической деятельности, трудностями в общении и взаимодействии со студентами. Данный фактор был определен как **«деятельностная и коммуникативная некомпетентность»**.

В 3 показатель вошли – ценностные ориентации (-0,5), комфорт (-0,57), социальный статус (-0,77), общение (-0,77), общая активность (-0,76), творческая активность (-0,78), общественная полез-

ность (-0,77). Эти переменные, главным образом, описывают эгоцентрическую направленность (на себя) личности преподавателя, его предметную направленность (на деятельность), слабую общую и творческую активность, отражают обычно-психологическую и недостаточную гуманистическую направленность на студента. Полученные данные могут быть обозначены как фактор **«формализм и предметная направленность»**.

4 показатель содержит признаки, характеризующие уровень гибкости (поведенческой, интеллектуальной, эмоциональной) – гибкость поведения (-0,84), спонтанность (-0,86), принятие агрессии (-0,85), креативность (-0,91). Данные признаки отражают неспособность преподавателя отказываться от несоответствующих ситуации и задаче способов поведения, приемов мышления и эмоционального реагирования, проявления жесткого ролевого поведения, авторитарности, консервативности, ригидности, которая влияет на психическое здоровье личности и может стать фактором деструктивной профессионализации педагога. Полученные показатели были проинтерпретированы нами как фактор **«эмоционально-поведенческая ригидность»**.

В 5 показатель вошли следующие признаки – тревога и депрессия (-0,7), редукция профессиональных обязанностей (-0,7), эмоциональный дефицит (-0,67), личностная отстраненность (деперсонализация) (-0,75), психосоматические и психовегетативные нарушения (-0,66). По сути, данные переменные отражают выработанные личностью механизмы психологической защиты, а также характеризуют приобретенные стереотипы эмоционального, и чаще всего профессионального поведения преподавателей, которые отрицательно сказываются на исполнении ими своей профессиональной деятельности и отношениях со студентами. Данный фактор был назван **«психоэмоциональное выгорание»**.

Для того чтобы определить в каком векторе – развития или стагнации (деформации) – находятся исследуемые преподаватели, а также выявить количество педагогов, подверженных деформирующим влияниям адаптивного личностно-профессионального поведения, мы подвергли полученные данные кластерному анализу.

Первые четыре показателя, отражающие описанные в концепции профессионального развития личности интегральные характеристики педагога и были взяты за основу разделения преподавателей на группы, с целью выявления конкретной принадлежности каждого преподавателя к определенной модели профессионального труда.

Полученные в результате кластерного анализа методом k-средних данные выглядят следующим образом: **кластер 1** образовали 16 испытуемых, **кластер 2** – 13 испытуемых, а **кластер 3** – 28 испытуемых преподавателей.

Преподаватели с высокими значениями по показателям интегральных личностных характеристик (направленности, компетентности, гибкости) и самосознания (кластер 2) были отнесены к модели профессионального развития, все оставшиеся преподаватели со средними и низкими значениями (кластер 3 и кластер 1) – в модель адаптивного поведения, характеризующейся профессиональными деформациями личности. Полученные средние значения по всем этим показателям для всех трех кластеров представлены в таблице 1 и более наглядно отображены в графике различий между ними (см. график 1).

Представленный график наглядно отражает, что у преподавателей *первой группы* (кластер 2), относящихся к **модели профессионального развития**, наименее выражены негативные тенденции по выделенным показателям, т.е. им свойственен более высокий уровень личностно-профессионального развития и самосознания, высоко развитые интегральные личностные характеристики, им присуща творчес-



Таблица 1

## Средние значения переменных у групп испытуемых разных моделей профессионализации

Переменные	Средние значения по группам		
	Модель развития	Адаптивная модель	
	1 гр. (кластер 2) (n <sub>1</sub> =13)	2гр. (кластер 3) (n <sub>2</sub> =28)	3гр. (кластер 1) (n <sub>3</sub> =16)
Деятельностная и коммуникативная некомпетентность	-0,19	-0,54	1,54
Формализм и предметная направленность	-0,57	0,38	1,02
Эмоционально-поведенческая ригидность	-0,68	0,65	0,87
Слабоструктурированное самосознание	-0,71	0,62	1,00

кая самореализации в профессии. Эти преподаватели составили 22% от общего числа испытуемых.

Вторая и третья группы (кластер 3 и кластер 1) представлены преподавателями, функционирующими в *адаптивной модели* (78%). Вторую группу (50%) отличают средние и ниже средних значения показателей, позволяющие констатировать негативные изменения в их личностно-профессиональном развитии (низкий уровень самосознания личности, педагогическая ригидность, пассивность профессиональной позиции, ориентация на предметную сторону профессии, низкий уровень коммуникативной компетентности, неспособность принять и понять субъекта взаимодействия, нежелание видеть и учитывать уникальность, индивидуальность партнера по общению и др.).

Для преподавателей третьей группы (28%) характерны крайне низкие результаты по признакам, описывающим интегральные характеристики личности и самосознание (в таблице 1 показано, что негативные тенденции у них проявлены в наиболее выраженном виде). Им присуще проявление формализма в педагогической деятельности, наличие трудностей в общении и взаимодействии со студентами, личностная некомпетентность в области саморазвития. Усиление таких признаков ведет к нарастанию професси-

ональных деформаций, обусловленных жестким ролевым поведением, неструктурированным самосознанием, психолого-педагогической некомпетентностью.

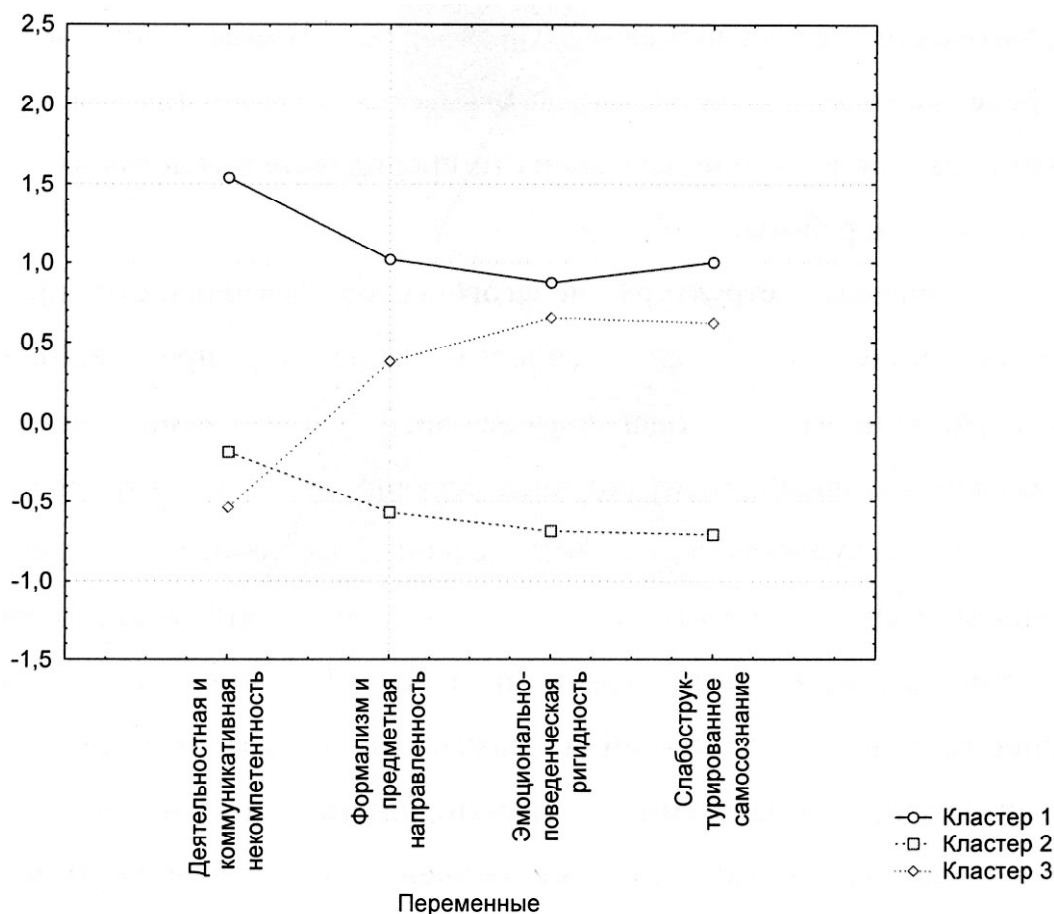
Следующей важной задачей данного этапа исследования являлось определение различий по показателю *психозмоционального выгорания* у преподавателей разных моделей профессионального труда. Проведенный анализ с помощью параметрического метода сравнения двух независимых выборок t-критерия Стьюдента показал наличие статистически значимых различий между ними ( $t=3,1$ ;  $p<0,01$ ).

Таким образом, у преподавателей, функционирующих в *адаптивной модели* (1 модель) показатели *психозмоционального выгорания* более выражены, чем у преподавателей *модели развития* (2 модель), что подтверждается на статистически значимом уровне. У преподавателей *модели развития* выражена противоположная ей характеристика – *психозмоциональное благополучие*, под которой мы понимаем внутреннее равновесие и устойчивость деструктивным влияниям внутренних и внешних условий, активизацию личностных ресурсов и потенциалов человека. Ключевым словом для описания эмоционального благополучия является «гармония» или «баланс».

*II этап* исследования был направлен на изучение психологических факторов

График 1

Диаграмма различий между 3 кластерами



лично-профессионального развития студентов вуза; выявление по уровню лично-профессионального развития групп испытуемых двух моделей профессионализации: модели адаптивного поведения и модели профессионального развития.

На данном этапе эксперимента были исследованы группы студентов, обучающиеся у исследуемых на I этапе преподавателей – всего 149 студентов II, III, IV, V курсов в возрасте от 18 до 23 лет.

С целью анализа полученных эмпирических данных, сужения размерности данных и выявления общих тенденций, объясняющих связи между переменными, полученные нами с помощью диагностических методик показатели лично-профессионального развития студентов вуза были подвергнуты факторному анализу с включением всех шкал, входящих в состав ис-

пользованных методик. Факторный анализ проводился методом главных компонент с процедурой варимакс-вращения нормализованных переменных. Факторизации была подвергнута матрица данных размерностью 149 испытуемых на 53 шкалы.

По итогам проведения факторного анализа была выявлена 6-факторная структура полученных эмпирических данных. Выделенные шесть факторов объясняют 52,2% суммарной дисперсии переменных. Все значимые переменные однозначно соотносятся по высоким факторным нагрузкам только с одним из факторов.

Полученные 6 факторов: «самоотношение», «лично-профессиональное самоопределение», «эмоционально-поведенческий паттерн», «направленность», «осмысленность жизни», «личностная и коммуникативная компетентность» – описывают специфические психологичес-

кие особенности личностно-профессионального развития студентов вуза.

Далее с целью выявления уровня личностно-профессионального развития студентов, относящихся к разным моделям профессионализации: адаптивной модели (*I модель*) и модели развития (*II модель*) был использован кластерный анализ.

**Кластер 1** образовали 39 испытуемых, **кластер 2** – 72 испытуемых, а **кластер 3** – 38 испытуемых студентов.

Студенты с высокими значениями по фактору «личностно-профессиональное самоопределение» (кластер 1) были отнесены к модели профессионального развития, другие же студенты со средними и низкими значениями (кластер 2 и кластер 3) – в модель адаптивного поведения.

Студенты *первой группы* (кластер 1) (**модель профессионального развития**) составили 26% от их общего количества. Они обладают высоким уровнем личностно-профессионального развития, им свойственен высокий уровень самосознания и высокоразвитые интегральные характеристики, что способствует их личностному и профессиональному самоопределению, творческому освоению профессии.

*Вторую и третью группы* студентов (кластер 2 и кластер 3) представили учащиеся, функционирующие в рамках **адаптивной модели** (74%). Для *второй группы* студентов, составившей 49% от общего количества, характерны средние значения показателей уровня личностно-профессионального развития.

Студентов *третьей группы* (25%) отличают крайне низкие значения по уровню личностно-профессионального развития и критически низкие результаты по показателям, описывающим интегральные характеристики личности и самосознание. Им свойственны зависимость, конформность, несамостоятельность, ригидность, заниженное самовосприятие и низкая саморефлексия. Более того у данной категории студентов прослеживаются начальные стадии профессиональных деформаций

личности, проявляющихся в следующих негативных личностных изменениях – эмоциональная апатия и тревожность, неадекватное эмоциональное реагирование, деперсонализация, формирование негативных поведенческих стереотипов, психосоматические и психовегетативные нарушения.

Данные полученные по учебной успеваемости студентов полностью подтверждают полученные результаты.

В целом анализ и обобщение экспериментальных данных, полученных на I и II этапах исследования, показали, что и преподавателей и студентов с достаточно высоким уровнем личностно-профессионального развития – незначительное число, но главное – их количество примерно одинаково (табл. 2). Основная же масса преподавателей функционирует в адаптивной модели, характеризующейся профессиональными деформациями личности. Им свойственен низкий уровень самосознания и интегральных характеристик личности, что препятствует как развитию собственной личности преподавателя, так и развитию обучающихся. Более того, эти педагоги закладывают модель адаптивного функционирования как образец профессионального поведения для своих учащихся.

**III этап.** Основная цель данного этапа заключалась в том, чтобы определить характер влияния показателя психоэмоционального благополучия/неблагополучия преподавателей на личностно-профессиональное развитие студентов. Особенности этого влияния изучались на группе студентов, относящихся к модели развития, которая была выявлена ранее.

Для осуществления этой цели использовался множественный регрессионный анализ (МРА) данных. В качестве зависимых переменных во МРА выступили факторы *самоотношение, личностно-профессиональное самоопределение, эмоционально-поведенческий паттерн, направленность, осмысленность жизни, личностная и коммуникативная компетент-*

Таблица 2

## Сравнительный анализ групп испытуемых разных моделей профессионализации

Испытуемые	Модель развития	Адаптивная модель	
	Первая группа (в %)	Вторая группа (в %)	Третья группа (в %)
Преподаватели	22	50	28
Студенты	26	49	25

ность, выделенные нами ранее на II этапе. В роли независимой переменной (предиктора) – показатель *психоэмоционального благополучия/неблагополучия (выгорания)* преподавателей, выявленный на I этапе исследования.

По итогам проведения 6 серий множественного регрессионного анализа был выявлен 1 фактор, характеризующий студенческую выборку, на которую оказывает статистически значимое влияние показатель психоэмоционального благополучия/неблагополучия (выгорания) преподавателей. В результате проведенной работы были получены следующие уравнения регрессии:

1). Фактор  $2 = 1,37 + 0,17ПБ/Н$ , где **фактор 2** – фактор *личностно-профессионального самоопределения студентов*, **ПБ/Н** – показатель психоэмоционального благополучия/неблагополучия преподавателей.

Кроме этого, к уравнению необходимы следующие коэффициенты:

1.  $R = 0,41$ ;  $F = 5,4$ ;  $p < 0,05$  ( $R$  – показатель взаимосвязи между зависимой переменной и предиктором, данная взаимосвязь проявляется на статистически значимом уровне).

2.  $R^2 = 0,17$  (то есть полученное уравнение регрессии описывает 17% дисперсии зависимой переменной).

3.  $I = 1,37$ ;  $p < 0,001$  ( $I$  – это свободный член, он статистически значим).

4.  $B = 0,17$ ;  $p < 0,05$  ( $B$  – коэффициент при факторе, он также статистически значим).

Итак, представленное уравнение регрессии говорит о следующем: с возрастанием показателя *психоэмоционального благополучия* преподавателей статистически значимо возрастают значения фактора *личностно-профессионального самоопределения* студентов. То есть, чем выше психоэмоциональное благополучие и ниже проявление такого признака профессиональных деформаций как психоэмоциональное выгорание преподавателей, тем выше уровень личностно-профессионального развития студентов.

Таким образом, было подтверждено предположение о том, что профессиональные деформации личности преподавателя препятствуют личностно-профессиональному развитию студентов. В то время как психоэмоциональное благополучие преподавателя вуза, работающего в модели развития, способствуют личностно-профессиональному развитию студентов.

## ПРИМЕЧАНИЯ

1. Митина Л. М. Управлять или подавлять: Выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога / Л. М. Митина. – М.: Сентябрь, 1999. – 192 с.

2. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М.: Академия, 2004. – 320 с.

3. Митина Л. М. Психология профессионального развития личности: теоретико-методологические проблемы / Л. М. Митина // Российский научный журнал. – 2010. – № 1(2). – С. 57-63.

4. Галина З. Н. Профилактика профдеформаций как фактор профессионально-личностного развития субъектов высшего образования / З. Н. Галина // Педагогическая среда в университетах как пространство за профессионально-личностное развитие на будущая специалист: Сб. научн. ст. – Габрово: ЕКС-ПРЕС, 2011. – Т. 2. – С. 143-146.



УДК 159.923  
ББК 88.37  
Психология личности

## ОНТОЛОГИЧЕСКАЯ УВЕРЕННОСТЬ В СВЯЗИ С ОПТИМИСТИЧЕСКИМ АТРИБУТИВНЫМ СТИЛЕМ<sup>1</sup>

Кандидат психологических наук Н. В. Коптева

*Основанный на подходе английского экзистенциального психолога Р. Лэйнга авторский теоретический и эмпирический конструкт онтологической уверенности, как новая модель психологического здоровья и благополучия в целях валидации сопоставляется с родственным более известным в психологии феноменом оптимизма, позитивной характеристикой, помогающей человеку жить, соотносимой с ощущением счастья. Выявлены их сходство и различие.*

### Ключевые слова

Экзистенциальная позиция, методика диагностики онтологической уверенности, оптимистический атрибутивный стиль.

**П**онятие «онтологическая уверенность» в отечественной психологии практически неизвестно. Судя по эпитету, производному от слова «бытие», речь идет о чем-то большем, чем просто уверенность в себе. Первое, что приходит на ум в связи с ним – оптимизм. Он также характеризуется глобальностью, как с точки зрения житейской психологии (в толковом словаре оптимизм определяется как мироощущение, бодрое и жизнерадостное (С. И. Ожегов, 1952), так и научной – его связывают с оценкой соотношения добра и зла в мире, с умонастроением, акцентирующим положительные аспекты бытия, с соответствующей практической ориентацией в мире (К. Муздыбаев, 2003). Еще один момент, объединяющий феномены – наличие у каждого из них негативного по-

люса, соответственно, пессимизма и онтологической неуверенности. Понятие онтологической неуверенности (ontological insecurity, uncertainty), принадлежащее английскому экзистенциальному психиатру Р. Лэйнгу, затрагивается в немногочисленных отечественных исследованиях, преимущественно философских, посвященных его творчеству, участию в известном движении антипсихиатрии (А. М. Руткевич, 1985; Е. В. Косилова, 2002; О. А. Власова, 2006; А. И. Пашинский, 1989; Тихонравов, 1998; Н. Г. Валентурова, О. А. Матвейчев, 2004; В. Лейбин, 2009). В западной психологии и психиатрии его книга «Расколотовое Я» («The Divided Self. An existential study on sanity and madness» [11]) является признанным бестселлером и также ассоциируется исследователями с развернутой в возможной

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, грант 10-06-82-607а/У.

полноте феноменологией онтологической неуверенности шизоидов и шизофреников, см. обзор работ, посвященных Р. Лэйнгу в монографии О. А. Власовой (2006). Обозначенная им продуктивная идея онтологической уверенности (ontological security, certainty) как противоположности онтологической неуверенности остается вне поля зрения критики.

На возможность изучения общепсихологического аспекта проблематики онтологической уверенности – неуверенности указывал сам автор «вообще говоря, очевидно, что обсуждаемое здесь нами с клинической точки зрения является лишь небольшим примером чего-то, во что глубоко вовлечена человеческая природа и во что мы можем привнести лишь частичное понимание» [6. С. 35]. Решение написать «Расколотое Я» было принято им после прочтения книги Колина Уилсона «Посторонний» (Wilson, С.1956), в которой шла речь о достаточно широко распространенном в обществе типе человека, утратившего связи с другими людьми. Р. Лэйнг поклялся превзойти Уилсона [7], однако обратился к клиническому материалу.

Представим нашу реконструкцию системы понятий, относящихся к онтологической уверенности. Необходимость в ней связана не только с тем, что общепсихологический аспект не был для Р. Лэйнга основным, но также с его феноменологическими установками, предполагавшими существенное ограничение теории. Онтологическую уверенность – неуверенность и все точки в границах этого континуума мы определяем, вслед за Р. Лэйнгом, как экзистенциальные позиции, положения (basic existential position), соотносимые со способом структурирования бытия-в-мире. Структуру бытия-в-мире с точки зрения меры ее надежности, целостности – наличия расколов конкретизирует другая оппозиция экзистенциальных положений (basic existential settings, position in life): воплощенности – невоплощенности

ментального Я в теле (embodied-unembodied self). Принципиально важно, что «тело» Р. Лэйнг понимает (не оговаривая это специально) не только как физический объект, но и в экзистенциальном смысле, как мир, сросшийся Я. Невоплощенность шизоида подразумевает, что истинное ментальное Я отчуждено от тела, которое превращается в ядро системы ложного Я, набор масок, ролей (false self system), отчуждено от действий, поступков, поведения, от мира, в котором не имеет «представительства», от людей, выступает в качестве суперсознания, «несчастливого сознания».

Воплощенное Я онтологически уверенного человека, в изображении А. Лэйнга «выглядит крайне расплывчато и неясно, представляет собой скорее некую систему персонифицированных витальных сил» [8. С. 66]. Рассуждая в логике Р. Лэйнга, можно сделать вывод о том, что полной противоположностью экзистенциального положения «несчастливого сознания» является не просто воплощенность в теле «обычных» людей, идентифицирующих себя с ним в пространстве и времени жизни, а сознание, для которого в современной отечественной философии и психологии существует соответствующий термин: «бытийствующее сознание» (М. Мамардашвили, 1990; Д. А. Леонтьев, 1999). Если онтологическая неуверенность (невоплощенность) сближается с отчуждением, то онтологическая уверенность (воплощенность) – с вовлеченностью, причастностью человека к другим людям и миру.

Онтологической уверенности (воплощенности) – неуверенности (невоплощенности) соответствует целый спектр переживаний. В частности можно выделить уровень составленный «дискретными» переживаниями онтологической уверенности базового уровня (реальности, субстанциональности, живости, теплоты, надежности и т. д.), имеющими ценностный характер, отправной точкой которых является переживание своего ментального Я в единстве с телом. Будучи «разнесе-

ны» по разным элементам бытия-в-мире (Я, мир, вещи, природные процессы, другие люди), они придают последним смысл бытийных опор. Этому уровню соответствует авторская методика диагностики онтологической уверенности, построенная по принципу семантического дифференциала «ОУ (СД)», выявляющая виды онтологической уверенности (*в ментальном Я, теле, людях, мире, значимом как индивидуальной ценности*) или основные бытийные опоры. (Коптева Н. В., 2009).

В ряде предыдущих эмпирических исследований конструкт онтологической уверенности в целях его систематизации и уточнения сопоставлялся с конструктами самоотношения, осмысленности жизни, суверенности психологического пространства, жизнестойкости, самоактуализации, базовых убеждений (Коптева, 2009, 2010, 2011). Для того, чтобы сформулировать гипотезы настоящего исследования, остановимся подробнее на понятии оптимизма и продолжим сопоставление его с нашим конструктом онтологической уверенности. Исследования оптимизма на Западе начались сравнительно недавно, отечественные работы в основном идут по их следам (Муздыбаев К., 2003; Гордеева Т. О., Осин Е. Н., Шевяхова В. Ю., 2009; Гордеева Т. О., Осин Е. Н., 2010; и др.). Признанным авторитетом в области приобретенного оптимизма в современной западной психологии является М. Селигман, который придерживается мнения, что оптимизм неплохо изучен [9. С. 34, 117], в частности им и его коллегами разработано соответствующее понятие и диагностическая методика.

Понятия онтологической уверенности – неуверенности и оптимизма разработаны в рамках школ, радикально различающихся своими основаниями. Проблематика оптимизма обозначилась на стыке бихевиоризма и когнитивной психологии и разрабатывалась в дальнейшем в рамках ответвления последней, так называемой позитивной психологии. Ее М. Селигман

противопоставляет в качестве науки, изучающей позитивные чувства, черты характера, направлениям психологии, занимающимся психическими расстройствами. Впрочем, сам он со Стивом Майером и Брюсом Овермайером тоже начинал с исследования феномена приобретенной («выученной» или «усвоенной») беспомощности, своеобразного аналога пессимизма, однако, не в клинике, а в лабораторных опытах с животными. Обнаружение выученной беспомощности привело, в конечном счете, к открытию оптимизма как приобретенной, в значительной мере поддающейся формированию личностной характеристики. Подход к оптимизму был соотнесен с созданной в конце 60-х годов прошлого века атрибутивной (приписывающей) теорией американского социального психолога Бернарда Вайнера, которая придавала существенное значение представлениям людей о причинах своих успехов и неудач. М. Селигман совместно с Линн Абрамсон сформулировали категорию стиля объяснения, под углом зрения которого человек рассматривает всю свою жизнь, толкует причины происходящих событий [4. С. 66, 70].

При методологических различиях оснований исследований, общим для онтологической уверенности и оптимизма (оптимистического атрибутивного стиля) является представление человека о ценности собственного Я: «Ваш стиль объяснения коренится непосредственно в вашем взгляде на ваше место в мире – считаете ли вы себя ценным и заслуженным либо бесполезным и безнадежным. Это как раз и является критерием, оптимист вы или пессимист» [4. С. 72]. Оба понятия предполагают временные и пространственные координаты. Р. Лэйнг в соответствии с положением экзистенциальной психологии о том, что бытие-в-мире организует себя во времени и пространстве, соотносит онтологическую неуверенность с расколами в пространстве бытия, сужением его масштабов, разрушением переживания

непрерывности существования во времени. Противоположные характеристики имеет «хронотоп» онтологической уверенности. Оптимистический и пессимистический атрибутивный стили характеризуются временным (постоянство) и пространственным (широта, степень универсальности проявлений) параметрами. Особенностью оптимизма является то, что эти параметры диаметрально противоположны в отношении успехов и неудач, хороших и плохих событий. Оптимист считает успехи постоянными (имеющими стабильную причину), настроен на них в любой из сфер жизни, а неудачи локализует как во времени, так и в пространстве. В отличие от него, у пессимиста все наоборот [9. С. 126; 4. С. 74-77].

Согласно Р. Лэйngu онтологической уверенности сопутствует удовольствие от жизни, общения, устойчивость к жизненным неурядицам, М.Селигман и его коллеги эмпирически подтверждают связь оптимизма со счастьем и стрессоустойчивостью. Предпосылки соотношения «онтологической уверенности – неуверенности», «оптимизма – пессимизма», положения, которое человек занимает в том и другом континууме, согласно мнению обоих исследователей закладывается в раннем детстве. Понятие приобретенного оптимизма, оптимистического атрибутивного стиля подразумевает, что он поддается совершенствованию и корректировке. Вопрос о психологическом здоровье у Р. Лэйнга в духе экзистенциальной психологии соотносится с собственным выбором, ответственностью человека, в частности за меру воплощенности, реального участия в жизни. В конечном счете, утверждение онтологической уверенности или отказ от нее – дело самого человека.

Принципиальное различие заключается в следующем: в эмпирическом конструкте оптимистического – пессимистического атрибутивного стиля акцентировано

противоположное отношение к успехам и неудачам, которые соотносятся с социальными критериями, оценкой себя другими людьми, а в конструкте онтологической уверенности – неуверенности переживания, связанные с воплощенностью, вовлеченностью, причастностью человека к другим людям и миру, целостностью бытия противопоставлены переживаниям, связанным с невоплощенностью, отчужденностью, разрывами в собственном бытии.

Исследования М. Селигмана позволяют предполагать особую роль для оптимизма сферы, которая в экзистенциальной психологии обозначается *Mitwelt* (социальный мир, сфера общения с другими людьми). В частности, он обнаружил, что «самые жизнерадостные» студенты отличались от обычных и депрессивно настроенных главным образом тем, что вели удивительно полнокровную и насыщенную социальную жизнь. Они меньше времени проводили в одиночестве и гораздо больше – в обществе, получали прекрасные характеристики от друзей и знакомых» [9. С. 65]. М.Селигман замечает, что, пребывая в отличном настроении, мы меньше фиксируемся на себе, больше любим ближних и готовы поделиться тем, что имеем, с незнакомыми людьми [9. С. 66].

Вышеизложенное позволяет сформулировать *гипотезы исследования*: Онтологическая уверенность и оптимистический атрибутивный стиль, являются родственными и в то же время самостоятельными психологическими феноменами (1). Онтологическая уверенность предполагает широту и постоянство проявлений оптимизма (2). Из измерений онтологической уверенности с оптимизмом наиболее тесно связаны уверенность в собственном Я (ментальном Я и теле) и людях, (3).

*Методики исследования*: упомянутая методика изучения онтологической уверенности «ОУ(СД)» и опросник стиля объяснения успехов и неудач для взрослых «СТОУН-В» Т. О. Гордеевой, Е. Н.



Осина, В. Ю. Шевяховой, представляющий собой оригинальную русскоязычную версию The Attributional Style Questionnaire (ASQ) К. Петерсона, М. Селигмана, Л. Абрамсон [2]. Выборка составила 137 человек (студенты заочных отделений вузов г. Перми в возрасте от 25 до 40 лет).

**Результаты эмпирического исследования.** По данным корреляционного анализа выявлено 44 связи онтологической уверенности (ОУ) и ее аспектов с измерениями оптимизма (35 при  $p < ,001$ , 5 при  $p < ,01$ , 4 при  $p < ,05$ ). Табл.1. Связь общих показателей методик может свидетельствовать о том, что онтологическая уверенность как переживание уверенности в своем Я (ментальном Я и теле), мире и людях как переживание опор в пространстве собственного бытия и оптимистический, конструктивный атрибутивный стиль взаимно предполагают друг друга, являются родственными феноменами. Вместе с тем коэффициент корреляции указывает на их относительную самостоятельность, что подтверждает выдвинутую гипотезу в соответствующей части. Нашла эмпирическую поддержку гипотеза и в части тесных связей ОУ с временным и пространственным параметрами оптимизма, которым в методике соответствуют шкалы стабильности и глобальности. В русскоязычный опросник СТОУН вошел также параметр контроль, который отсутствовал в классической версии ASQ, однако в последние годы стал включаться в новые версии опросника атрибутивного стиля [2. С. 7]. Он характеризует меру управляемости причин событий, восприятие происходящего как подконтрольного. С ним ОУ связана наименее тесно. Изложенное дает основания предполагать, что онтологически уверенный человек – характеризуется оптимистическим атрибутивным стилем, при котором «успехи воспринимаются как стабильные, глобальные и контролируемые, а неудачи как временные (случайные), локальные (затрагивающие лишь небольшую часть

жизни) и изменяемые, контролируемые» [2. С. 7] с оговоркой, что к контролируемости это относится в меньшей мере.

Из трех видов ситуаций, представленных в СТОУН, наиболее тесно ОУ коррелирует с оптимизмом в ситуации межличностных отношений, несколько менее тесно с оптимизмом в ситуации успеха и оптимизмом в ситуации неуспеха. То есть онтологическая уверенность предполагает, что оптимизм проявляется не только в ситуации успеха, но и наименее располагающей к нему ситуации неудачи. Онтологически уверенный человек – скорее «оптимист, который видит в неудаче вызов, то есть интересную и трудную задачу, которую предстоит решить, а не опасность или угрозу (например, угрозу своей самооценке в ситуации возможного проигрыша)» [2. С. 7].

Из аспектов ОУ с оптимизмом, как мы и предполагали наиболее тесно связана уверенность в Я: в ментальном Я и теле, на два соответствующие показателя приходится 16 связей, из них 14 при  $p < ,001$ , а из аспектов уверенности в том, что относится к Не-Я, – уверенность в людях (8 связей при  $p < ,001$ ). Уверенность в целомном Я, как «центральном анклав бытия-в-мире», уверенность в людях, переживание себя «вместе с другими людьми», свойственное онтологической уверенности являются, таким образом, возможными предпосылками оптимизма.

Вместе с тем, по данным наших предыдущих исследований, уверенность в людях может компенсировать недостаток уверенности в себе [5]. Возможно, к этому аспекту ОУ имеет отношение проявление оптимизма, которое получило название «эффекта Полианны» (по имени несправимой оптимистки героини одноименной повести Элеонор Портер). Речь идет не просто об оптимизме, а сверхоптимизме, своего рода самообмане, склонности все видеть в «розовом свете», позитивно реагировать на любую ситуацию [1. С. 166]. Подобный тип сходен с тем,

Таблица 1

**Взаимосвязи онтологической уверенности и оптимизма в общей выборке  
(N=137)**

		Онтологическая уверенность					Общий показатель
		в значимом	в Я	в теле	в людях	в мире	
Оптимистический атрибутивный стиль	Параметр стабильности	0,16	<b>0,50***</b>	<b>0,43***</b>	<b>0,47***</b>	<b>0,26**</b>	<b>0,49***</b>
	Параметр глобальности	<b>0,20*</b>	<b>0,36***</b>	<b>0,31***</b>	<b>0,47***</b>	<b>0,32***</b>	<b>0,45***</b>
	Параметр контроля	0,13	<b>0,39***</b>	<b>0,26**</b>	<b>0,29***</b>	0,16	<b>0,32***</b>
	в ситуации успеха	<b>0,34***</b>	<b>0,41***</b>	<b>0,25**</b>	<b>0,43***</b>	<b>0,23**</b>	<b>0,43***</b>
	в ситуации неудачи	0,16	<b>0,32***</b>	<b>0,30***</b>	<b>0,36***</b>	<b>0,32***</b>	<b>0,39***</b>
	в ситуации достижения	<b>0,19*</b>	<b>0,43***</b>	<b>0,31***</b>	<b>0,41***</b>	<b>0,24**</b>	<b>0,42***</b>
	в межличностных ситуациях	<b>0,21*</b>	<b>0,37***</b>	<b>0,33***</b>	<b>0,44***</b>	<b>0,35***</b>	<b>0,45***</b>
	Общий показатель	<b>0,21*</b>	<b>0,51***</b>	<b>0,41***</b>	<b>0,51***</b>	<b>0,31***</b>	<b>0,52***</b>

**Примечание:** в таблице коэффициенты корреляции по К. Пирсону при  $p < ,05$  отмечены – \*, при  $p < ,01$  – \*\*, при  $p < ,001$  – \*\*\*

который описал У. Джемс «Границы их личности бывают довольно неопределенны, но зато богатство ее содержания с избытком вознаграждает их за это. *Nihil humanum a me alienum* (ничто человеческое мне не чуждо). «Пусть презирают мою скромную личность, пусть обращаются со мною как с собакой; пока есть душа в моем теле, я не буду их отвергать. Они – такие же реальности, как и я. Все, что в них есть действительно хорошего, пусть будет достоянием моей личности». Великодушные этих экспансивных натур иногда бывает поистине трогательно. Такие лица способны испытывать своеобразное тонкое чувство восхищения при мысли, что, несмотря на болезнь, непривлекательную внешность, плохие условия жизни, несмотря на общее к ним пренебрежение, они все-таки составляют неотделимую часть мира бодрых людей, имеют товарищескую долю в силе ломовых лошадей, в счастье юности, в мудрости мудрых и не

лишены некоторой доли в пользовании богатствами Вандербильдтов и даже самих Гогенцоллернов» [3. С. 94].

*Уверенность в мире* несколько менее тесно связана с оптимизмом. Ранее нами было установлено (Коптева 2009, 2010), что феномены, которые в отличие от оптимизма имеют понятийный статус онтологических, напротив теснее коррелируют с *уверенностью в мире*, чем с *уверенностью в людях*: осмысленность жизни (соответственно 0,35 и 0,25 при  $p < ,001$ ), жизнестойкость (0,36 и 0,25 при  $p < ,001$ ). *Уверенность в значимом* оказалась наиболее автономным от оптимизма измерением онтологической уверенности. Это соответствует отмечавшейся в предыдущих предыдущих исследованиях (Коптева 2009, 2010, 2011) неоднородности индивидуальных ценностей (чаще в качестве значимого респонденты выбирают близкого человека), возможности того, что они могут иметь отношение как к самотранс-

ценденции, так и аддикции, зависимости.

Для выявления структуры ОУ и оптимизма был предпринят факторный анализ по методу главных компонент. Табл. 2. В структуре, полученной без вращения, были выделены смешанные факторы, образованные показателями обеих методик. Ядро первого фактора (49% дисперсии) составил оптимистический атрибутивный стиль в межличностных ситуациях, в него вошли со значимыми факторными весами все показатели, как оптимизма, так и ОУ, в структуре которой наиболее высокий факторный вес имеет уверенность в людях. Фактор свидетельствует о том, что оптимизм, проявляющийся в различных ситуациях, в первую очередь межличностного общения, характеризующийся стабильностью, глобальностью предполагает полную структуру аспектов онтологической уверенности, и прежде всего уверенность в людях. Таким образом, выявилась область пересечения конструкторов, объединяющая все характеристики оптимизма, прежде всего в отношении к межличностным ситуациям, и онтологическую уверенность, как уверенность в людях. В другом смешанном факторе, 14,1% дисперсии, обнаружился антагонизм структуры онтологической уверенности, в которую с меньшим факторным весом вошла *уверенность в ментальном Я*, и с большими – уверенность в том, что составляет Не-Я: *уверенность в мире, уверенность в теле* (которое с одной стороны, является сердцевинной и центром моего мира, а с другой – есть объект в мире других [6. С. 140]), *в людях и значимом* и оптимизма в ситуации неудачи. Возможно, подобная структура ОУ, в которой акцентированы уверенность в мире и в организмической составляющей Я, означает более взвешенный оптимизм, не предполагает «эффекта Полианны» в отношении неудач. Оставшийся фактор, составленный только показателями оптимистического атрибутивного стиля (9,6%),

можно назвать «Единые проявления контроля, как характеристики оптимистического атрибутивного стиля, в отношении ситуации успеха».

В факторной структуре, полученной с последующим Varimax-вращением, шкалы методик составили отдельные факторы, что подтверждает самостоятельность феноменов онтологической уверенности и оптимизма. Табл. 2. Исключение составил фактор с наименьшей дисперсией (19,2%), ядро которого составил параметр контроля, соотносимый с оптимизмом в ситуациях успеха и достижения, характеризующийся стабильностью. В него вошел показатель *уверенности в ментальном Я*, то есть обозначился субъект контроля. «Неполнота» уверенности в Я, которая в факторе не поддерживается уверенностью в теле (соответствующий показатель представлен незначимым факторным весом), может свидетельствовать о некоторой проблематичности контроля как характеристики оптимистического атрибутивного стиля.

Таким образом, нашли подтверждение гипотезы исследования о том, что ОУ представляет собой родственный оптимизму, связанный с ним и все же самостоятельный феномен. Онтологической уверенности соответствует оптимизм, характеризующийся стабильностью и глобальностью, проявляющийся в различных, прежде всего в межличностных ситуациях. Аспекты онтологической уверенности, уверенность в собственном Я (ментальном Я и теле), как сердцевине индивидуального бытия-в-мире, и уверенность в людях, как бытийная опора в Mitwelt (социальном мире, сфере общения с другими людьми), являются возможными предпосылками оптимизма. Продолжение исследования предполагает завершение и обобщение результатов кроссвалидации конструктора онтологической уверенности, уточнение его эмпирического содержания.

Таблица 2

## Структура онтологической уверенности и оптимизма в общей выборке (N=137)

		Факторы (до вращения)			Факторы (после вращения)		
		1	2	3	1	2	3
Онтологическая уверенность	в значимом	<b>-0,37</b>	<b>0,44</b>	0,11	-0,02	<b>0,56</b>	0,18
	в Я	<b>-0,66</b>	<b>0,38</b>	0,17	0,18	<b>0,65</b>	<b>0,38</b>
	в теле	<b>-0,60</b>	<b>0,57</b>	-0,05	0,17	<b>0,80</b>	0,13
	в людях	<b>-0,69</b>	<b>0,45</b>	-0,10	0,32	<b>0,75</b>	0,15
	в мире	<b>-0,53</b>	<b>0,58</b>	-0,26	0,23	<b>0,79</b>	-0,08
	Параметр стабильности	<b>-0,84</b>	-0,22	-0,02	<b>0,70</b>	0,25	<b>0,44</b>
	Параметр глобальности	<b>-0,79</b>	-0,27	<b>-0,38</b>	<b>0,88</b>	0,22	0,12
Оптимистический атрибутивный стиль	Параметр контроля	<b>-0,63</b>	-0,21	<b>0,57</b>	0,24	0,10	<b>0,83</b>
	в ситуации успеха	<b>-0,66</b>	-0,04	<b>0,56</b>	0,18	0,26	<b>0,81</b>
	в ситуации неудачи	<b>-0,79</b>	<b>-0,36</b>	-0,34	<b>0,91</b>	0,14	0,17
	в ситуации достижения	<b>-0,83</b>	-0,31	0,22	<b>0,61</b>	0,15	<b>0,66</b>
	в межличностных ситуациях	<b>-0,84</b>	-0,31	-0,28	<b>0,89</b>	0,20	0,24
	Собственные числа	5,88	1,69	1,15	3,57	2,84	2,31
	Доля объяснимой дисперсии	49,0%	14,1%	9,6%	29,8%	23,7%	19,2%

**ПРИМЕЧАНИЯ**

1. Аргайл Майкл. Психология счастья. – М.: Прогресс, 1990. – 336 с.
2. Гордеева Т. О., Осин Е. Н., Шевяхова В. Ю. Диагностика оптимизма как стиля объяснения успехов и неудач: опросник СТОУН. – М.: Смысл, 2009. – 152 с.
3. Джемс У. Психология. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.
4. Зелигман М. Как научиться оптимизму. Советы на каждый день. – М.: Вече. – 1997. – 432 с.
5. Коптева Н. В. Онтологическая уверенность: теоретическая модель и диагностика: монография. – Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2009. – 158 с.
6. Лэнг<sup>2</sup> Р. Д. Расколотое «Я». – СПб.: Белый Кролик, 1995. – 352 с.
7. Лэнг Рональд. Биография – <http://www.palsh.nm.ru/lang.htm>
8. Пашинский А. И. Проблема «несчастливого сознания» в экзистенциальном психоанализе Р. Лэйнга // Вестник МГУ (серия 7: философия). – 1989. – №1. – С. 60-69.
9. Селигман<sup>3</sup> М. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни. – М.: Издательство «София», 2006. – 368 с.
10. Laing R. D. The Divided Self An Existential Study in Sanity and Madness / R. D. Laing. – Harmondsworth, 1965. – 211 p.

<sup>2</sup> – Более точный и распространенный перевод фамилии на русский язык: Лэйнг.

<sup>3</sup> – Аналогично, речь идет о разных переводах фамилии одного автора (Зелигман, Селигман)



УДК 37.013  
ББК 74.580+75.715  
Педагогика

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЗАНЯТИЙ ЕДИНОБОРСТВАМИ В РОССИИ

Кандидат педагогических наук С. Б. Петрыгин  
Д. И. Гуськов

*В статье рассматриваются имеющие место психологические феномены и клише, получившие широкое распространение как в среде занимающихся боевыми единоборствами, так и в массовом сознании. Дается анализ причинно-следственных связей в процессе занятий единоборствами.*

### Ключевые слова

Психологические феномены и клише, единоборства, традиции, стереотипы, информация

Сложившиеся стереотипы о различных психологических феноменах и клише, получивших широкое распространение в среде занимающихся боевыми единоборствами в нашей стране можно условно разбить на три группы: традиции, заблуждения и психологические феномены.

К первой относятся устоявшиеся годами, а то и веками воззрения, независимо от их практической составляющей в настоящее время, а также привнесенные извне традиционные подходы к предмету, перекочевавшие и ассимилировавшиеся на конкретной территории.

Вторую группу стереотипов составляют простые заблуждения, такие, как элементы массового сознания, создаваемые СМИ; ошибочные представления, берущие начало в страхах, панических настроениях, случайном негативном опыте, во владении устаревшей информацией; неоднозначные трактовки, неудачные перево-

ды и толкования и т. п.

К третьей группе относятся явления, черпающие силу из первых двух групп, но по разным причинам прошедшие ряд изменений и уже затем трансформировавшиеся в новые устойчивые тенденции.

Говоря о первой группе психологических феноменов, необходимо отметить местные или локальные традиции, которые накладывают свой неповторимый отпечаток на понимание верного пути в боевых единоборствах. Например, кавказским народам ближе единоборства с элементами борьбы, североевропейским и афроамериканским – с элементами английского бокса, южноамериканским ближе капоэйра и т. д. Здесь, очевидно, следует заметить, что, с одной стороны, считается неоправданным и опасным уклоняться от традиционных воззрений на применимость и эффективность тех или иных видов единоборств, а с другой стороны, как раз устойчивые тенденции являются ме-

нее гибкими, а следовательно, более уязвимыми. Благодаря этому недавно восточные боевые единоборства прочно завоевали внимание Европы и Американского континента как возможность взглянуть на сражение с другой, зачастую диаметрально противоположной, точки зрения.

Кроме того существовал ряд традиций, основанных на климатических особенностях того или иного региона. Известно, что с древних времен в жарких странах в качестве элементов боевого искусства применяли легкие луки, копья, палки и т.п. – все, что может минимизировать приложение физических сил. В более «щадящих» широтах бойцы использовали как холодное оружие, так и возможности собственного тела, что спровоцировало появление боевых единоборств в том виде, в котором мы их знаем. В северных странах в рукопашной схватке почти не использовали удары ногами, поскольку тяжелая теплая одежда сильно ограничивала движения, а снег и лед под ногами делали эти техники малоприменимыми. Кроме того, густая населенность той или иной области вынуждала создавать законы, направленные на поддержание общественного порядка и безопасность правящей элиты. Этим объясняются такие особенности, как нераспространение или специфическая трансформация рукопашных единоборств в северных районах: если проживающих немного, то и конфликты возникают реже. При большой плотности населения растет интенсивность жизни, следовательно, становится неудобным и дорогим удовольствием всегда при себе иметь оружие, а законодательство, естественно, запрещает его применение [1].

В связи с упомянутым фактором запрета на практику боевых единоборств в разных странах, следует отметить, что там, где действовали или действуют запреты на ношение и применение оружия, на прикосновенность к представителям определенных слоев общества, на сопротив-

ление представителям власти, где сильна криминальная составляющая, интерес к единоборствам, безусловно, значительно выше. Так, например, обстоит дело в средневековой Японии, в Китае, а позже – в Латинской Америке и России.

Тенденции традиций, основанных на таких понятиях, как: честь, достоинство, правила проведения схваток и боевых действий, условий победы и поражения, могут сильно отличаться в разных единоборствах. В качестве примера напомним, что есть стили борьбы, считающие победой падение противника, и есть такие, которые полагают, что продолжать бой в положении лежа не только можно, но и нужно. Где-то запрещается добивать упавшего оппонента, где-то полагают, что вести бой лежа или полулежа – удобно и эффективно (дзю-дзюцу, китайские боевые искусства); где-то считают, что хороший захват – половина победы, где-то утверждают, что захват – путь к поражению (например, в разделе китайских боевых искусств цинь-на) и т. д.

Из выше сказанного становится понятно, что не всякая традиция легко переносится на новую почву и ассимилируется в новых условиях.

К этому можно добавить и то, что в разных странах и у разных народов веками складывалось представление о эффективности боевой подготовки, во главу угла которой положен основной психологический настрой или принцип. Для японских боевых искусств, например, такой характерной особенностью является понятие «воинского духа» и ответственности перед обществом. В Европе же, всегда существовало мнение о благородстве и достойном ведении сражения, отчего даже европейские версии восточных боевых искусств изобилуют правилами и запретами. В Китае уделяли большое внимание стратегии и тактике боя, которые позволяют малыми силами одолевать большие, что нашло свое отражение в «Искусстве войны» Сунь-Цзы. Упомянутый стратег,

например, утверждал, что война – искусство обмана. По этой причине китайские боевые единоборства в основном опираются на положение, что силу следует одолевать не силой, а умением, что противоборство истощает обе стороны сражения и что, собственно, сама сила – результат не физического тотального напряжения, а как минимум ловкости и взаимной слаженности действий. Если в данном контексте упомянуть о России, то следует напомнить о такой особенности, как массовая идеология, неизменно находящая своих приверженцев и в области единоборств. Россиянину всегда есть с кем (с чем) сражаться, но за неимением средств, возможностей и легитимности подобных сражений, он бьется с первым попавшимся оппонентом, при этом абсолютно неважно где. Это отчасти и является причиной того, что боевые единоборства у нас пользуются такой популярностью.

Ко второй группе психологических феноменов и клише относятся: суеверия; элементы массового сознания, создаваемые СМИ; ошибочные представления, берущие начало в страхах, панических настроениях, случайном негативном опыте, во владении устаревшей информацией; неоднозначные трактовки, неудачные переводы и толкования и т. п. Особенно следует отметить издаваемую на тему «единоборства» литературу. В данной сфере имеются проблемы перевода и толкования, зачастую вызванные радикальной позицией и субъективностью автора или переводчика, а так же проблемы самого издания литературы (некачественные иллюстрации и пояснения, недобросовестный перевод на русский язык). Благодаря некоторым изданиям и передачам на телевидении часто реальное положение вещей заменяется вымышленным, а вымысел, приобретая своих последователей, становится частью реальности, предлагая ее в искаженном виде. Например, двадцать-тридцать назад ходили байки о том, что «каратист побеждает двадцать чело-

век», и «кун-фу – высшая ступень каратэ», то теперь приходится сталкиваться с еще более нелепыми утверждениями и суждениями о превосходстве того или иного направления боевых единоборств, тех или иных исключительных техник. Однако, при всем изобилии предлагаемых единоборств, в широком доступе в России имеется несколько основных направлений. Это борьба во всех ее проявлениях (направления, где не приветствуется ударная техника); «смешанные стили» (ударная техника в произвольном порядке смешана с бросковой); кик-боксинг, к которому с легкостью можно отнести большинство школ «тайского бокса»; множество школ каратэ, с присутствующим в них японским антуражем, символикой, терминологией и традиционной тренировочной одеждой; «доморощенные» виды единоборств, созданные недавно зачастую высокоамбициозными, но малоквалифицированными «мастерами»; у-шу. Оно в свою очередь представлено в основном тремя направлениями: оздоровительным, спортивным (у-шу саньда, в котором, как известно, имеется два раздела – таолу (на сегодняшний день практически полностью гимнастический и акробатический раздел) и собственно саньда, как спарринговая дисциплина, по арсеналу и набору технических средств снова относимая скорее к упомянутому выше кик-боксингу), а также боевым разделом в котором лидирующие позиции сохраняют разные версии Вин-чунь, версии Шаолинского направления и, наконец, прочие стили китайских боевых искусств; школы, использующие холодное оружие (ножи, палки, традиционное восточное оружие и т.п.).

Разумеется возникает закономерный вопрос: чем вызвано и чем поддерживается такая унификация и единообразие распространенных направлений боевых искусств в России и на Западе при колоссально широком спектре и выборе единоборств на Востоке? Причиной этого является современное состояние общества,

основанное на средствах массовых информации, финансовой и политической заинтересованности отдельных лиц и государств, на массовой идеологии.

К третьей группе психологических феноменов и клише относится ярко выраженное проявление какой-нибудь острой эмоции или потребности. Причем и то, и другое можно не только использовать, но и искусственно создать или инициировать. В частности, в последнее время получили широкое распространение школы «ножевого боя», притягательность которых обусловлена отчасти страхом и боязливым почтением перед криминальной составляющей российской культуры наряду с запретом на ношение и использование холодного оружия (запреты в нашей стране всегда стимулировали ажиотаж вокруг запрещенного явления).

Другим примером является кик-боксинг в широком смысле. Простота освоения базового технического арсенала этой дисциплины привлекает к ней публику. За полгода-год при добросовестном отношении ученик вполне может овладеть предлагаемой ударной и защитной техникой, что, конечно, еще не будет свидетельствовать об ученике, как о хорошем бойце. Кроме того, за долгие годы пропаганды бокса в нашей стране и на Западе это направление единоборств заняло прочную позицию «на рынке», и кик-боксинг, как удачное дополнение и развитие бокса, вошел «в нишу» чрезвычайно гладко.

Необходимо взглянуть на данное явление с другой точки зрения. В психологии известен такой феномен, когда человек, находящийся в состоянии подавленного страха перед каким-нибудь социальным явлением и порицающий это явление, не имея возможности и времени, чтобы правильно оценить угрозу, сам становится представителем и носителем того зла, против которого, пытался выступить. Например, примыкает к хулиганской или криминальной группировке, поступает на работу в отделение полиции, славящееся

незаконными притеснениями граждан и т. п. Подобным образом обстоит дело и с «ножевым боем», и с направлениями, сообразными кик-боксингу [2].

Разумеется, в описанных случаях не может идти речь о высоком уровне подготовки бойца. Во-первых, потому что с самого начала стимулом для него являлся страх и отсутствие какого-либо сознательного и самостоятельно сделанного выбора, во-вторых, по причине все той же унификации преподавания. Однако, в силу различия психических и физических особенностей индивидуумов, просто не всякий способен добиться сколько-нибудь значимых и высоких результатов в общей для всех дисциплине.

Существует и такой феномен, как «равнения на худшего». Психологическая основа данного явления весьма проста: стоит ли тратить время и силы на длительный процесс обучения, когда можно «поставить» один-два удара и с их помощью решать все конфликтные ситуации? Разумеется стоит потому, что:

1. качество освоения в указанном случае оставляет желать лучшего;
2. если боец хочет быть одним из многих, то, конечно, может идти по пути, по которому прошли многие; если же, напротив, ставится цель добиться большего, то он, естественно, станет искать альтернативные возможности;
3. более-менее ощутимых результатов в конечном итоге добиваются единицы, прочие же покидают школу в разочаровании и искусственно поддерживаемой уверенности, что если нужно, в критической ситуации они проявят себя настоящими бойцами, хотя, многие из них могли бы утверждать подобное и до начала обучения единоборствам;
4. поиск, терпение и намерение попробовать на себе преимущества той или иной школы в конце концов обычно увенчиваются нахождением того направления, которое в наибольшей степени подходит именно конкретному человеку в соответ-



ствии с поставленными целями.

От вышесказанного легко можно перейти к следующему феномену – следования за лидером. Если кто-то добился высоких показателей, результатов, возможностей, то следует разобраться, сколько кандидатов на это достижение было вначале. Например, если олимпийским чемпионом от страны может стать один из восьми тысяч, занимающихся спортом в этой стране, то в мировом масштабе вероятность получения первого места на олимпиаде еще ниже 1 к 8000. Исходя из этого, следует искать свой собственный путь, сообразуясь с конкретными прикладными, только индивидуально определенными целями.

Существует так же феномен отставания и, как антипод, феномен следования за модой. Оба эти явления имеют одну основную причину – инертность сознания больших социальных групп. Применительно к занятиям боевыми единоборствами можно сказать, что следование моде дело не только неблагодарное, но и не дающее практических результатов. Также не следует делать выбор на основе устоявшейся тенденции, то есть начинать заниматься боевыми искусствами, чрезвычайно популяризированными в СМИ, поскольку «поточный» метод обучения и «усреднение» подхода к этому обучению реализуются явно не в пользу занимающихся. Хотя, конечно, если у школы достаточно средств для проведения PR-компаний, то она, очевидно, имеет и хорошее помещение, и «парадное» оборудование.

Развивая тему феномена инертности сознания, нужно отметить предубеждении по поводу использования техники ударов ногами в конфликтной ситуации на улице. До сих пор является устойчивым утверждение, что в нашем климате это малоприменимо по причине ярко выраженного зимнего сезона. Однако, во-первых, не весь год на территории средней полосы России стоит зима. Во-вторых, зимы

в европейской части уже не такие, какими были 20-30 лет назад и становятся более теплыми и менее продолжительными с каждым годом. Относительно теплой одежды, стесняющей движения необходимо отметить, то сейчас ее производят из современных материалов, легких и тонких. Так что причин для отказа от такого действенного оружия, как удары ногами, на сегодняшний день нет. Кроме того, если обратиться ко временам, когда восточные единоборства только проникали в Россию, известно немало примеров того, как бойцы, серьезно практикующие боевые искусства, зимой намеренно занимались на улице, на снегу и льду отработывая технику ударов ногами наряду с другими техническими действиями.

Еще одно стойким предубеждением является то, что в западном мире и России упоминание о конфликтной ситуации неизменно вызывает ассоциацию с применением кулака, в то время как в восточных единоборствах кулак используется реже, чем, скажем, ладонь или другие «технические средства». При этом, далеко не всякая школа единоборств способна научить своих последователей пользоваться кулаком, не деформируя и не травмируя костей и сухожилий.

Еще один аспект, достойный внимания – феномен повышения самооценки, который всегда служил поводом для того, чтобы начать тренировочные занятия, и желательность в известной школе единоборств [3]. Собственно, сама цель определяет и дальнейший путь такого человека: известная школа, известный учитель, почетное звание и т. д. И в результате обычная карьера, не имеющая почти ничего общего с боевым искусством.

Зачастую бывает, что некто делает свой выбор по принципу «боевого и прикладного аспекта», при этом недостаточно хорошо сообразуя свои физические данные и психологические особенности с теми требованиями, которые рано или поздно предъявляет конкретное направление еди-

ноборств. Для кого-то важным аспектом на первом же этапе является спарринговая работа, для кого-то такая ситуация неприемлема. В одних школах большое внимание уделяется специальной физической подготовке, в других занимаются исключительно боевой практикой. В разных школах отношения между бойцами могут варьироваться от дружеских до насмешливо-высокомерных, а между учеником и инструктором – от пренебрежительных или равнодушных до заискивающих. В некоторых на тренировке присутствует одновременно большое число учеников, в других состав групп сохраняется немногочисленным. В какие-то школы обращаться бывает страшно по причине жесткости тренировок, в какие-то идти не хочется, поскольку кажется, что ничему серьезному там не научат. Где-то преподавание осуществляется от лица известного и шумевшего направления, где-то – от малораспространенного. Бывают школы и направления единоборств сознательно воспитывающие в учениках агрессию, в других миролюбие сочетается с высокой боевой эффективностью. В любом случае выбор остается за самим учеником, однако он должен в самом начале определиться со своими целями. Хорошо из-

вестно, что популярность не показатель качества, и наоборот, не получившие широкого распространения и огласки направления единоборств легко могут оказаться более эффективными.

Для кого-то традиция – показатель надежности школы боевых искусств, у кого-то это понятие вызывает усмешку или отторжение, а сама традиция представляется чем-то недейственным и малоэффективным. Однако в любом случае следует знать и помнить, что «традиционный» подход претерпевает изменения в стране преподавания единоборств, и в России имеет место адаптированная версия.

В современном мире обмен информацией становится все интенсивнее, и сегодня можно, по крайней мере, составить представление о той или иной традиционной школе боевых искусств не выходя из дома, обратившись к интернету.

Стереотипы, бытующие в обществе, в особенности, касающиеся боевых искусств, часто возникают и закрепляются в сознании во многом благодаря отсутствию желания у людей владеть полной информацией, благодаря вымыслам, слухам, доверию некомпетентному мнению и т. д., а также исходя из особенностей восприятия единоборств.

### **ПРИМЕЧАНИЯ**

1. Крысько В. Г. Этническая психология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 320 с.
2. Маклаков А. Г. Общая психология: учебник / А. Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2007. – 583 с.
3. Горбылёв А. М. Хидэн. Боевые искусства и рукопашный бой. В 7 т. – Т. 2. / А. М. Горбылёв. – М.: Известия, 2009. – 287 с.



УДК 37.013  
ББК 74.580+75.715-8  
Педагогика

## ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ЯПОНСКИХ БОЕВЫХ ИСКУССТВ

Кандидат педагогических наук С. Б. Петрыгин  
А. Д. Джафаров

**В статье дана историческая ретроспектива развития боевых искусств в Японии с древних времён до нашего времени. Показана их исключительная роль в формировании мировоззрения японской нации её культуры и истории, а так же даётся классификация боевых искусств в Японии и на Окинаве.**

### Ключевые слова

Боевые единоборства, будзюцу, будо, дзю-дзюцу, айкидо, дзюдо, каратэ-до

**В** настоящее время японские слова *будзюцу* и *будо* без особой разницы в смысле употребляются для обозначения широкого спектра навыков, необходимых в боевых искусствах, от схватки без оружия до владения орудиями, напоминающими меч или копье. Но в эпоху Эдо (XVII – середина XIX века) слова *будзюцу* и *будо* имели совершенно различный подтекст. *Будзюцу* назывались приемы ведения боя, а *будо* обозначало «военный путь», идеальный образ жизни, который должен вести самурай, владеющий техникой будзюцу. В те дни было 18 боевых искусств (бугэй дзюхаппан), которые включали в себя стрельбу из лука, искусство верховой езды, владение холодным оружием, бросание копья, самооборону без оружия (дзюдзюцу) и орудийную стрельбу [1].

Практика *будзюцу* зародилась в древности. К середине эпохи Хэйан (X – XI вв.) зародился военный класс для защиты

новоприобретенных сельскохозяйственных и земельных интересов. Этот класс воинов воспринял *будзюцу* как часть своей культуры. Позднее, в эпоху Камакура (1192-1333 гг.), военные стали играть политическую роль. Они занимались рядом боевых искусств, особенно тремя видами верховой стрельбы из лука: *касагакэ* (с использованием зонтиков в качестве мишеней), *ябусамэ* (пускание стрел по деревянным мишеням) и *ину-омоно* (стрельба по бегущим собакам).

В эпоху Муромати (приблизительно 1333-1568 гг.) мастера *будзюцу*, которых называли *хёхомоно* или *хэйходзин*, использовали свой военный опыт, изучая и совершенствуя технику боевых искусств. Они разработали ряд новых стилей (называемых *рю*), например, Огасавара-рю – верховая стрельба из лука, Хэки-рю – стрельба из лука, Оцубо-рю – верховая езда и Айсукагэ-рю – военная стратегия.

Ряд других стилей боевых искусств раз-

вился в течение гражданской смуты, которая продолжалась с середины XV до конца XVI века. Они включали в себя Цуда-рю – орудийную стрельбу, Такэноути-рю – схватку без оружия, и Касимасинто-рю, Синкагэ-рю и Итто-рю, которые были основаны соответственно, Цукахара Бокудэн, Камиидзуми Нобуцуна и Ито Иттосай для борьбы на мече.

С тех пор как Сёгунат Эдо в начале XVII века объединил страну, последовавшая за объединением стабильность ослабила военный дух будзюцу. Техника боевых искусств совершенствовалась через систему тренировок, которые основной упор делали на ката (на формах, или формальных движениях). Считалось, что они помогут достичь идеального состояния духа, основанного на учении Дзэн и Конфуция. Таким образом, практика боевых искусств развивалась от простого изучения движений, которые помогали овладению боевыми приемами, до строгой подготовки, способствовавшей здоровому духу в здоровом теле. Иными словами будзюцу превратилось в будо, которое включило в себя и философию, поддерживавшую идею определенного образа жизни. Во время, когда самураи должны были овладевать как искусством пера, так и искусством меча, будо было тем идеалом, к достижению которого военному классу надлежало стремиться.

Двумя знаменитыми стилями владения холодным оружием были Синкагэ-ягю-рю, основанный Ягю Мунэси и Нитэнъити-рю, разработанный Миямото Мусаси. Первой школе отдавала предпочтение семья Токугава, которая в то время доминировала в политике, её изучал сам Сёгун, Токугава Иэмицу.

Основные принципы искусства владения мечом были изложены в таких книгах как Хэйхо Кадэнсё Ягю Мунэнори (сына Мунэёси) и Горин но Сё Миямото Мусаси. Эти классические учебники объясняют приёмы владения мечом и описывают идеальное состояние духа и фи-

лософский взгляд, которых следует достичь тем, кто владеет мечом [2].

К середине эпохи Эдо (конец XVII – середина XVIII века) за длительный период мира искусство владения мечом ушло с поля боя и превратилось в практику витиеватых формальных упражнений. Новые школы, реагируя на это обстоятельство, перенесли акцент с упражнений в формах ката на тренировку в боевых формах с использованием кольчуги и деревянных мечей (синай). Двумя из таких школ были Дзикасинкагэ-рю и Наканиси-итто-рю.

Стремление к политическим изменениям и давление со стороны иностранных государств зажгли искру возрождения будзюцу, которое началось с конца XVIII века. Вскоре боевым искусствам стали обучать в школах, основанных в феодальных владениях по всей стране. С крахом Сёгуната рухнули и строгие классовые различия, что позволило овладеть мечом мужчинам, по рождению не принадлежавшим к классу самураев. Додзё в разных городах открыли свои двери людям со всей Японии, которые желали изучать Синтомунэн-рю, Хокусин-итто-рю и другие стили владения мечом. Организовывались состязания, в которых противники представляли различные рю.

Занимались и *дзю-дзюцу* (искусством боя без оружия). Некоторые из знаменитых существовавших школ – Такэноути-рю, Кито-рю, Сэкигути-рю и Есин-рю. Все школы исповедовали идеал, выраженный во фразе «Дзю ёку го о сэису», которую можно перевести так: «Слабый может одолеть сильного».

Стрельба из лука (кю-дзюцу) стала первым боевым искусством, превратившимся в состязание. День и ночь проходили соревнования на длинной веранде храма Сандзюсангэндо в Киото. Лучники стояли на одном конце веранды шириной 2,2 метра и пускали стрелы в мишень на другом конце, удаленном примерно на 120 метров. Это состязание воспринимали

серьёзно, так как от результатов зависела честь феодалных владений лучника. Согласно сохранившейся записи один из вассалов даймё Токугава из Кисю, Васа Дайхатино, смог послать к дальнему концу веранды 8 133 стрелы при общем числе выстрелов 13 053. Это поразительно высокий процент, учитывая, какая огромная сила нужна, чтобы выпустить стрелу почти горизонтально, так чтобы она не ударилась о потолок веранды высотой 5 метров. Самым лучшим лучникам наших дней трудно попасть в цель даже один раз.

Выделим три системы боевых искусств, формировавшихся на основе сочетания технических действий с духовными принципами. Это *айки-дзюцу*, *дзю-дзюцу* и *каратэ-до*. Именно они дали миру три международно признанных вида единоборств, центром развития которых является Япония.

На базе айки-дзюцу сформировалось *айкидо*. Его технический арсенал составляли приемы самураев для ближнего боя, а идеологической основой был принцип духовного просветления с помощью концентрации внутренней энергии ки. Айкидо – это не только законченная система приемов самозащиты против безоружных и вооруженных противников, но и комплекс динамических форм медитации, используемых с целью развития и восстановления физических и духовных сил.

Айкидо позволяет соразмерно реагировать на наступательные действия противника, все приемы этого вида единоборств подчинены принципу: уберечь себя от ударов и удержать противника от их нанесения. Обладание внутренней энергией ки (кит. ци) в айкидо ценится не меньше, чем весь комплекс наступательных и оборонительных приемов: с ее помощью возможно разрядить любую ситуацию еще до столкновения и управлять действиями нападающего. В этом и заключается путь айки, то есть духовной энергии, опирающейся на любовь и гармонию. Если же избежать столкновения невозможно, то

комплекс приемов направлен на создание системы боевых контролей над противником.

Современное *айкидо*, как и традиционное ушу, большое внимание уделяет духовному становлению своих последователей и не превратилось в вид чисто спортивного состязания, из которого выхолощена вся внутренняя сущность. За время многолетних и интенсивных тренировок ученик не только отрабатывает до автоматизма приемы, но и проходит путь собственного духовного становления, познавая значение жизни, ее закономерности и многогранные формы проявления. Накопленный опыт, постепенно проникающий в подсознание, способствует формированию гармонично развитой личности и используется во всех областях деятельности на интуитивном уровне. Айкидока приобретает собственную духовную точку опоры, позволяющую ему с максимальной эффективностью реализовать физическую силу и внутренние резервы для решения любых жизненных проблем. Взаимоотношения с другими людьми и с природой развиваются в духе гармоничного и плодотворного взаимовыгодного сотрудничества.

*Айкидо* – современный вид единоборств, но, как и многие другие боевые искусства, оно имеет древние корни. Термин «айки» существовал еще в традиции боевых искусств феодальной Японии будзюцу и означал воздействие сильного духом человека на духовно слабого. Айкидо сформировалось на основе возникшего еще в XVII веке (или ранее, в XI - XII веках) направления дайто-рю айки-дзюцу, и его выделение в качестве самостоятельного вида единоборств произошло только в 1942 году, когда Уэсиба Морихэй дал окончательное название созданному им искусству.

В XX веке старинные воинские искусства уже не могли иметь прикладного значения, и поэтому их эволюция могла осуществляться по двум направлениям: либо

они следовали по пути абсолютизации: идеи нравственного совершенствования личности адептов, либо превращались в спортивные виды единоборств. Не стало исключением в этом отношении и айкидо. Уэсиба видел в нем в первую очередь средство социальной интеграции, служащее для того, чтобы погасить любой конфликт, и являющееся выражением некой космической любви. Все приемы айкидо носят откровенно защитный характер и подчинены особому плавному ритму, они призваны сломить волю к совершению зла, трансформируя ее в порыв братского примирения. Потомки Уэсибы преподают айкидо в рамках стиля айки-кай. В то же время существуют и другие направления айкидо, развиваемые учениками о-сэнсэя (великого учителя): кобу-дзюцу айкидо, кориндо-айкидо, оцуки-рю айкидо, томики-рю айкидо, есэйкан-рю айкидо и некоторые другие. С 70-х годов XX века развивается и спортивное направление в рамках Международной федерации айкидо.

Второй из систем боевого искусства, перешагнувших пределы Японии, следует назвать *дзю-дзюцу* (*джиу-джитсу*), трансформировавшееся в дзюдо. Дзю-дзюцу обобщило и систематизировало опыт боевых рукопашных схваток и представляло собой вид самообороны без оружия, основанный на сочетании бросковой техники и болевых приемов. Дзю-дзюцу имело китайские корни, но было подвергнуто японцами национальной переработке. Одним из основополагающих принципов дзю-дзюцу был: поддаться, чтобы победить. Расцвет школ дзю-дзюцу в период сегуната Токугава (XVII–XIX вв.), связанный с популярностью стиля у самурайского сословия, сменился упадком во время революционных преобразований Мэйдзи (1868 г.).

Гибель самурайской традиции привела к угрозе исчезновения древних боевых искусств, носителями которых традиционно являлись представители самурай-

ских кланов. Система дзю-дзюцу была возрождена, благодаря деятельности Кано Дзигоро, под названием дзюдо. Новая система воспитания несла в себе не только прикладную, но и образовательную функцию, воспитывались как тело, так и дух. Большое значение получила буддийская медитативная практика. Но из дзюдо были изъяты приемы, которые в той или иной степени могли принести вред жизни или здоровью занимающегося. Таким образом, постепенно дзюдо стало превращаться из боевой в спортивную систему. Комплекс приемов дзюдо был окончательно разработан в 1887 году, но работа над системой продолжалась еще в течение трех с половиной десятилетий. Теория Кано охватывала круг морально-этических проблем в области боевых искусств. Изменение термина «дзюцу» на термин «до» не было случайным. «Дзюцу» (метод, мастерство) подразумевало, что главенствующее значение в системе отводится ее прикладным, техническим составляющим. «До» означало постижение пути, то есть акценты смещались в область внутреннего совершенствования, достижения этического идеала. Но образование в конце 40-х – начале 50-х годов XX века сначала Всеяпонской, а затем и Международной федераций дзюдо, проведение внутренних и международных турниров, чемпионатов мира, введение дзюдо в олимпийскую программу с 1964 года создало два направления дзюдо: одно – международное, второе – японское. Причем, на международном уровне японцы в настоящее время не выглядят сильнейшими.

На стыке духовного влияния и прикладного применения японской и китайской традиций, на расположенном между Китаем и Японией острове Окинава возникло каратэ-до – пожалуй, наиболее распространенная и наиболее разветвленная после ушу система боевого искусства.

Создание каратэ (первоначально окинава-тэ) было обусловлено необходимостью защиты невооруженного населения от

произвола местных властей и японской оккупации. В результате сформировалась достаточно жесткая система рукопашного боя, технический арсенал которой представлял собой смешение разновидностей местного кулачного боя, китайского кулачного боя цюаньшу и японских будзюцу. Духовный аспект также был присущ для данной системы, но был направлен не на моральное самосовершенствование личности, а на укрепление духа бойца, способного голыми руками крушить панцири и шлемы самураев и протыкать тела врагов кончиками пальцев ввиду отсутствия мечей. Термин «каратэ» в значении «китайская рука» появился впервые в 30-е годы XIX века и однозначно указывал на превалирование китайских боевых искусств в процессе формирования окинавских стилей и школ. Все современные стили каратэ в качестве своей генеалогической основы имеют школу сериндзи-рю гококу-ан каратэ (каратэ стиля шаолинь для защиты отечества), таким образом, признавая старшинство над собой сериндзи-кэмпо (шаолиньских боевых искусств). Поскольку мир китайского ушу весьма многолик, то неудивительно, что и современное каратэ отличается разнообразием стилей. Название «каратэ» окончательно утвердилось на Окинаве к 1887 – 1889 годам и впоследствии вместе с окинавскими мастерами перекочевало в Японию [3].

С начала XX века до второй мировой войны были созданы четыре крупнейших стиля – годзю-рю, сито-рю, сетокан и вадо-рю, на основе которых впоследствии развилось множество других стилей и школ. В отличие от китайской классификации боевых искусств, носящей во многом условный характер, это разделение на стили обосновано и технически, и идеологически. В 1936 году древняя традиция получила новую трактовку: «искусство китайской руки» превратилось в «путь пустой руки», что означало появление приоритета духовного начала в практике бое-

вого искусства. Именно эта трактовка каратэ-до получила широкое распространение в мире после второй мировой войны. Популярности каратэ на Западе способствовало и то, что оно формировалось в значительном отрыве от религиозной и философской базы, а это более привычно для западного менталитета.

Технические же различия между стилями обусловили международное развитие каратэ сразу по нескольким направлениям. Пожалуй, ни одно другое боевое искусство не обладает таким количеством международных организаций, существующих параллельно.

Надо отметить, что все многообразие стилей каратэ стало данностью и для Японии, и для остального мира, но не для Окинавы. Там традиция выделяет всего три направления, сформировавшихся на основе первоначального сериндзи-рю гококу-ан каратэ, – это сюри-тэ, томари-тэ и наха-тэ. В целом же в мире сегодня существует не менее двадцати пяти стилей со своим техническим арсеналом, а с учетом множества школ и направлений эта цифра приблизится к сотне.

Классифицируя японские боевые искусства, можно выделить три группы [4]:

1. Боевые искусства, базирующиеся на глубокой философской базе, сочетающей в себе принципы дзэн-буддизма и синтоизма, несущие в себе традиции японского менталитета, но выходящие за рамки понимания спортивно-боевых единоборств. К ним относятся: искусство стрельбы из лука (кюдо) и искусство фехтования (кэндо). Они носят глубоко медитативный характер и направлены на внутреннее самосовершенствование личности. Так, в кюдо выстрел из лука является собой момент высшей внутренней концентрации, когда лучник целится в самого себя и поражает самого себя, он становится одновременно и метким выстрелом, и пораженной мишенью в полном соответствии с философией дзэн. Процедура трениров-

ки построена таким образом, чтобы воспитать духовную сторону личности воина, а меткость стрельбы – всего лишь результат наступившего в процессе тренировки озарения (сатори).

Искусство фехтования кэндо подразумевает единство меча и духа и является, в первую очередь, ритуальной системой воспитания волевых качеств и характера, а четкие росчерки лезвия меча – результат того же сатори.

2. Спортивно-боевые единоборства, сочетающие в себе искусство координации тела и духа, принципы морального

самосовершенствования и технический арсенал, позволяющий отражать нападение противника. Примером является айкидо с принципом: «уберечь себя от ударов и удержать противника от их нанесения», для чего используются приемы удержания, болевого контроля и отдельные бросковые движения.

3. Спортивно-боевые единоборства, направленные в первую очередь на достижение победы над противником и совершенствование боевого духа. Это каратэ-до, расцвет которого наступил в XX веке в процессе разветвления и совершенствования технического арсенала.

### **ПРИМЕЧАНИЯ**

1. Боевые искусства: Китай, Япония / Составл., пер. с кит. и древнеяп., вступ. ст. и коммент. В. В. Малявина. – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2004. – 416 с.

2. Горбылёв А. М. Хидэн. Боевые искусства и рукопашный бой. В 7 т. – Т. 1. / А. М. Горбылёв. – М.: Известия, 2008. – 239 с.

3. Горбылёв А. М. Хидэн. Боевые искусства и рукопашный бой. В 7 т. – Т. 2. / А. М. Горбылёв. – М.: Известия, 2009. – 287 с.

4. Линд Вернер. Энциклопедия боевых искусств / Вернер Линд; пер. с нем. А. В. Волкова. – М.: Астрель: АСТ, 2007. – 927 с.





УДК 37.013  
ББК 74.267+75.715  
Педагогика

## ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ВОСТОЧНЫМ ЕДИНОБОРСТВАМ

Кандидат педагогических наук С. Б. Петрыгин  
М. В. Сапельников

*В статье приведены исторически сложившиеся методы обучения единоборствам, а так же современный взгляд на них. Рассмотрены особенности учебно-тренировочного процесса с детьми с учётом их психоэмоциональных характеристик. Даны практические рекомендации в области обучения детей восточным видам единоборств.*

### Ключевые слова

Восточные единоборства, обучение, технические аспекты, детское восприятие, модальность, восприятие информации

Говоря о особенностях обучения детей восточным единоборствам необходимо разобраться, что представляют собой единоборства как объект изучения и что представляет собой ребенок как субъект обучения, чем он отличается в этом контексте от взрослого человека.

Все восточные единоборства изначально являются системой самообороны. Основу технического арсенала практически любого единоборства составляют удары по жизненно важным точкам человеческого тела (атэми-ваза), болевые воздействия на суставы (кансетсу-ваза), техники бросков (наге-ваза) и др.

На протяжении веков формирования и практики военные умения трансформировались в боевое искусство путем синтеза техники с философскими, этическими и эстетическими принципами, на которых

базировалась восточная культура.

Не заостряя внимание на философско-этической составляющей единоборств, обратим внимание на технические аспекты [1]. Занятия единоборствами, как правило, начинаются с обучения техническим элементам и действиям. Вся техника восточных боевых искусств основывается на резкости движения и на концентрации энергии в нужный момент, придающей удару мощь. Движения должны быть энергоэкономными и оптимальными с точки зрения биодинамики. Чтобы выработать такой тип движений, необходимо не только понимание их механизма, но и коррекция сложившихся к моменту начала обучения двигательных стереотипов.

В подавляющем большинстве стилей и направлений восточных единоборств программа обучения состоит из трех обязательных разделов: кихон, ката и кумите.

*Кихон* – это выделенные из ката базовые атакующие и защитные движения и их комбинации на основе различной техники перемещений.

*Ката* – формализованные комплексы, исполнение которых в единоборствах стандартизовано.

*Кумите* – упражнение с партнером, бой с противником.

Все три раздела изучаются параллельно. Перешагнуть ученический уровень в любом боевом искусстве может человек, не только физически хорошо подготовленный (тренированный), но и имеющий развитый интеллект и определенные черты характера. Эффективным и достаточно быстрым процесс обучения может быть в том случае, если занимающийся способен не только к запоминанию, но также к анализу и самокоррекции.

Отмечая некоторые особенности детского восприятия необходимо разобраться, что из программ единоборств могут освоить дети [2].

Обычные дети, не вундеркинды (а таких подавляющее большинство), не способны к сложным логическим построениям. Их уровень мышления так и называется – дологический. Они воспринимают только конкретику. Для четкого восприятия информации ребёнком её объём должен быть небольшим. Ребенок запоминает информацию образно, поэтому она должна быть представлена ему в удобном для этого виде. В каком именно, зависит от способа восприятия конкретного ребенка. Этот способ можно установить путем наблюдения или специальным тестированием для выявления модальности (способа восприятия и запоминания).

По способу восприятия и запоминания люди – в том числе и маленькие дети, у которых это особенно сильно выражено – делятся на так называемых визуалов (воспринимающих в основном зрительно, запоминающих зрительный образ), аудиалов (воспринимающих в основном со слов, запоминающих речевой образ), и кинес-

тетиков (воспринимающих в основном через движение, с хорошо развитой «мышечной» памятью). Есть еще четвертая группа – дискретники, которые не относятся ни к одной из этих групп, но их мало.

Когда занятия проводятся в группе, в этой группе всегда будут находиться обладатели разных модальностей. Поэтому на занятиях единоборствами необходимо не только показывать, но и описывать словами каждое движение. При этом нужно использовать понятный ребенку образ. Если кто-то из детей все равно ничего не понимает и делает все неправильно, значит, скорее всего, перед вами кинестетик. Нужно подойти к нему, правильно поставить ему ноги и сделать его руками или ногами требуемое движение, дать ему почувствовать, как работают мышцы. Обязательно надо показать и дать возможность ощутить, для чего это движение нужно. Если движение хорошо прочувствовано, кинестетик запомнит его очень прочно, даже лучше, чем визуал или аудиал, несмотря на то, что воспринимает информацию он медленнее.

Различие модальностей – одна из причин, по которой с детьми можно заниматься боевыми искусствами продуктивно только в маленьких группах – не более 10 человек на одного инструктора. Почти каждый ребенок требует персонального внимания и индивидуального подхода [3].

Намного легче обучать взрослого человека, у которого сформирован понятийный аппарат, развита логика и способность структурировать материал, который умеет управлять своим вниманием, у которого есть мотивация к обучению и волевой контроль. К тому же взрослый сам знает, что ему надо сделать, чтобы запомнить информацию – он уже интуитивно выработал технику запоминания, соответствующую особенностям его восприятия. Поэтому взрослому можно предлагать достаточно большой по объему материал для усвоения. По этой же причине занятия с взрослыми могут продол-

жаться около двух часов, а с детьми – час-полтора. Большая часть занятия должна проходить в виде игр, информационную нагрузку надо увеличивать постепенно.

Ребенок воспринимает информацию целостно. Например, совсем маленький ребенок может не понять адресованных ему слов, но общий смысл обращения он, скорее всего, поймет. Дело в том, что основная часть информации идет невербально, т. е. помимо слов. Взрослый, благодаря своему опыту словесного общения, начинает в первую очередь осмысливать сами слова. Ребёнок же в первую очередь воспримет интонацию, мимику, телодвижения, позу, тембр голоса и т. д. И сразу поймет то, что до взрослого дойдет некоторое время спустя. Например – «этот дядя притворяется сердитым, а на самом деле – добрый», или – «тетя хочет казаться доброй, а на самом деле – плохая». Не потому, что ребенок такой умный, а взрослые – дураки, а потому, что анализировать другой слой информации он пока как следует не способен. Специально обученный взрослый тоже может анализировать невербальную часть информации, но, в отличие от ребенка, осмысленно управляя этим процессом.

Из этого можно сделать следующие выводы:

1. Если инструктор приходит на занятие в детскую группу в плохом настроении, или плохо себя чувствует, не может сосредоточиться, испытывает негативные эмоции, дети мгновенно это почувствуют, и управлять группой станет невозможно. Поэтому самоконтроль инструктора, который ведет занятия с детьми, должен быть идеальным.

2. Маленьких детей, у которых еще не развит в достаточной мере речевой аппарат – т. е. до 4-5-летнего возраста – можно, конечно, учить несложным вещам, в том числе и готовить к занятиям единоборствами. Но такая подготовка может проводиться только индивидуально.

Детское восприятие отличается, как

известно, яркостью. У ребенка еще нет картины мира, которая по сути своей является шаблоном. В том числе – шаблоном восприятия. Между воспринимаемыми образами и явлениями ребенок пока не установил связей, поэтому мир кажется странным, удивительным, захватывающе интересным, поэтому образы буквально впечатываются в память. Поэтому ребёнок лучше всего запоминает то, что удивляет и поражает, что сопровождается сильной эмоцией. Так вот, ребенка удивляет все и все сопровождается эмоциями. Поэтому и впечатления у него яркие. В детстве шаблоны складываются очень быстро, и они оказываются на редкость прочными.

Поэтому, во-первых, на занятиях с детьми ни в коем случае не должно многократно повторяться одно и то же упражнение в одной и той же форме – вы просто не заставите детей делать его «как следует», они будут выполнять его чисто формально, так как уже «все знают» и им неинтересно.

Во-вторых, нужно все-таки постоянно возвращаться к пройденному материалу, показывая детям, что они знают об этом не все – желательно в такой форме, чтобы вызвать у детей удивление или эмоциональный отклик.

В-третьих, если у ребенка уже сложился неправильный шаблон, например, выполнения какого-либо движения, надо поставить его в такие условия, в которых он не сможет использовать этот шаблон и вынужден будет сам контролировать свои действия.

Например, если ребенок, выполняя мае-гери дзёдан (восходящий удар ногой вперед и вверх), не сгибает ногу в колене, можно поставить перед ним препятствие (скамейку) или посадить партнера на определенном расстоянии, при этом так, чтобы ребенок не мог отойти назад – например, чтобы за спиной была стенка. Тогда, чтобы не зацепиться за препятствие, он вынужден будет сгибать колено

при ударе ногой.

Единоборства не относятся к простым дисциплинам. Осмысление очень облегчает и ускоряет выполнение и запоминание движений. Чем лучше структурирован у человека процесс мышления, тем легче его учить. Людей с техническим образованием обучать единоборствам легче, чем гуманитариев, вероятно из-за свойственной им точности мышления. Никакая приблизительность в обучении восточным единоборствам недопустима.

Широко используется и другой способ: постепенное осмысление в процессе выполнения, как результат многократных повторений. Другими словами – «делай до тех пор, пока не поймешь». Но в любом случае, для того, чтобы обучиться единоборству, необходимо понимание, будет ли оно отправным моментом или появится как следствие.

Чтобы у ребенка начался процесс обучения более-менее сложным действиям, необходимо наличие у него: контроля внимания; контроля своих действий и согласованности их с действиями инструктора; понятийного аппарата; логического мышления; волевого контроля, или управления намерением. Без вышеизложенного обучение сложным техническим действиям будет невозможно.

Боевые единоборства зачастую называют искусством. И не зря. Можно, конечно, назвать искусством рисунки 5-летнего ребенка, но даже если он талантлив, вы не поставите их в один ряд, скажем, с картинами художников эпохи Возрождения. Скорее их можно назвать упражнениями в рисовании. Точно также занятия с детьми нельзя назвать единоборствами как таковыми, а подводящими и формирующими упражнениями, в том числе базовой техникой. Потому что базовая техника, по сути, является формирующими упражнениями. Никто из высококвалифицированных мастеров боевых искусств не сражается базовой техникой – для этого нужны другие траектории, скорости и ритм.

Единоборства можно и нужно считать наукой. Наукой, которую человек приспосабливает не только к своему уму, но и к своему телу. И сам при этом приспосабливается к ней: учит свое тело работать по науке.

Любой инструктор знает, что техника ни в позднем, ни в раннем возрасте не достигается «естественностью движения». Естественные движения для ребенка, как и для любого человека – те, которые он привык совершать в своей повседневной жизни, предшествовавшей занятиям единоборствами [4].

Разумеется, есть дети ловкие от природы – к сожалению, их меньшинство, – но координация движений любого единоборства для детей совершенно непривычна, хотя она и оптимальна с точки зрения биодинамики. Например, прямой удар рукой является продуктом тренировки, а не естественным движением. Технику такого удара приходится нарабатывать, используя специальные подводящие упражнения. Точно так же приходится «ставить» технику стоек, перемещений, блокирующих движений и т. д. Это – тяжелый труд, и для ребенка, и для инструктора. Зато когда координация становится привычной, движения и выглядят, и ощущаются более естественными, чем у человека нетренированного. Иными словами – естественность – это продукт тренированности, а спонтанность – результат естественности.

Занятиям единоборствами очень мешает шаблонность. С детьми в этом плане возникает больше проблем. Инструктору, приходится использовать множество специальных упражнений для формирования новых типов движений. При этом неправильные шаблоны «пристают» к ребенку моментально, а если есть шаблон – движение перестает быть осознанным и не поддается контролю. Отучение ребенка от уже ставшего привычным для него неправильного выполнения – занятие очень трудоемкое. Поэтому все базовые движе-

ния разучиваются с детьми по разделением, с промежуточными фазами и контролем на каждом участке траектории. С помощью специальных упражнений синхронизируется работа всех частей тела.

Для малышей особенно сложным всегда бывает волевой контроль за движениями периферийных частей тела – кистей рук и ступней ног. У большинства детей руки от запястий до кончиков пальцев и ноги ниже голени существуют как бы сами по себе, детей нужно научить чувствовать эти мышцы и произвольно управлять ими. Если инструктор не уделяет этому внимания, большинство базовых техник будут выполняться детьми неправильно. Он должен понимать, и научить этому детей, что есть схема выполнения движений, а есть конкретные варианты, зависящие от ситуаций. Иначе в дальнейшем у ребенка возникнут проблемы с вариативным применением техники и с восприятием различных модификаций, отличающихся от базового варианта.

Такой же подход должен вырабатываться у детей и по отношению к ката (специализированным формализованным упражнениям), которые ни в коем случае нельзя считать шаблоном. Скорее их можно сравнить с иероглифами.

Иероглиф – символ, заключающий в себе несколько смысловых слоев. Точно так же множество смысловых слоев – способов трактовки и применения – имеет каждая ката. Не прозанимавшись единоборствами «энное» количество лет и не приспособив эту и все предыдущие ката к своему телу и разуму, невозможно научиться исполнять ее правильно – т. е. осмысленно и технически грамотно. За осмысленным и технически грамотным исполнением ката стоит понимание, что ката в единоборствах – это не анахронизм, а метод обучения биодинамическим принципам, пластике и ритму.

Несмотря на то, что единоборства никак нельзя отнести к простым вещам, заниматься с детьми ими можно, нужно и

полезно.

Во-первых, действуя аккуратно, можно значительно развить и усовершенствовать природные данные ребенка – например, гибкость, подвижность суставов.

Во-вторых, можно исправить недостатки его координации и скорректировать дефекты развития его опорно-двигательного аппарата, для этого существуют специальные упражнения.

Можно также освоить с ребенком базовую технику и выучить простейшие учебные ката. На это потребуется 3 – 4 года (взрослому – 1 год), но это создаст предпосылки для быстрого прогресса в дальнейшем. Для ребенка, который занимается достаточно долго (несколько лет), координация становится привычной, т. е. естественной; кроме того, вырабатывается очень важный навык – быстрого и осмысленного усвоения новой координации [5].

Ребенок учится правильно дышать, что тоже очень важно, а так же быстро переходить от напряжения мышц к их расслаблению, и наоборот. Дети обычно более расслаблены, чем взрослые, поэтому, если техника у них хорошо поставлена, скорость движений у них выше, чем у взрослых. Для обучения единоборствами, где техники построены на скорости, координации и концентрации в нужный момент, это целесообразно использовать.

Кроме того, занятия под руководством квалифицированного инструктора стимулируют у детей умственное развитие – они учатся сосредотачивать внимание, использовать особенности и компенсировать недостатки свойственной им системы репрезентации (способа восприятия информации), уводят от стереотипного мышления, развивают память, развивают как логическое, так и образное мышление, и т. д.

Занятия влияют на формирование характера ребенка – он становится более уверенным в себе, учится сдержанности, самоконтролю, целеустремленности. Ребенок поймет, что уважения окружающих

можно добиться только трудом и адекватным поведением. Замечено, что в детской группе наибольший авторитет имеют не те дети, которые всевозможными способами пытается привлечь к себе внимание, а самые старательные и при этом спокойные, у которых самая хорошая техника.

Если ребенок занимается регулярно и достаточное время, результат всегда есть, независимо от исходных данных. Качественные изменения обычно проявляются после года занятий. Устойчивых результатов можно добиться за 2,5 – 3 года.

Под результатами подразумевается в первую очередь – значительное повышение обучаемости (что обусловлено отходом от привычных стереотипов восприятия, мышления и движения, развитию контроля внимания), затем – владение базовой техникой, повышение психической устойчивости, коррекция поведения. Большинству детей, чтобы результат был выраженным, требуются дополнительные индивидуальные занятия, хорошо, если инструктор имеет возможность их проводить.

По поводу целесообразности занятий единоборствами в раннем возрасте можно добавить следующее. В первую очередь надо определиться родителям – чего

они хотят для своего ребенка. Если они хотят, чтобы он вырос здоровым, сообразительным, стал пластичнее, научился саморегуляции и упражнениям, которыми он сможет заниматься для поддержания здоровья и хорошей формы всю жизнь, стал более спокойным и уверенным в себе, тогда ребенка нужно отдать в зал к хорошему инструктору.

Целесообразно учить ребенка тому, чем он сможет заниматься всю жизнь. Боевыми искусствами, как правило, не заканчивают заниматься по причине «возрастной непригодности». Если занимающийся перестал участвовать в соревнованиях, это не значит, что он перестал совершенствоваться в технике. Вообще между прогрессом в единоборствах и участием в соревнованиях нет прямой зависимости. Огромную пользу и удовольствие от занятий можно получать в любом возрасте, при этом занятия не мешают, а способствуют умственной деятельности. Все известные мастера прожили долгую жизнь – по их убеждению, благодаря занятиям. А вот бывшие спортсмены (все спортсмены неизбежно, в конце концов, становятся бывшими) обычно не все могут похвалиться хорошим самочувствием, да и кроме самочувствия у них много проблем.

### ПРИМЕЧАНИЯ

1. Озолин Н. Г. Настольная книга тренера: Наука побеждать / Н. Г. Озолин. – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2004. – 863 с.
2. Абрамова Г. С. Возрастная психология: учебник / Г. С. Абрамова. – М.: Юрайт, 2010. – 811 с.
3. Попов Г. И. Биомеханика: учебник / Г. И. Попов. – 3-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2008. – 256 с.
4. Рипа М. Д. Кинезотерапия. Культура двигательной активности: учебное пособие / М. Д. Рипа, И. В. Кулькова. – М.: КНОРУС, 2011. – 376 с.
5. Горбылёв А. М. Хидэн. Боевые искусства и рукопашный бой. В 7 т. – Т. 3. / А. М. Горбылёв. – М.: Известия, 2009. – 303 с.



УДК 376.68  
ББК 74.58  
Педагогика

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ УПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКОЙ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ

Кандидат исторических наук И. А. Поздняков

***В статье рассмотрены основные положения разработанной автором педагогической концепции управления подготовкой иностранных студентов в российских вузах. Представлены сущность, содержание и роль педагогического управления в процессе подготовки иностранных студентов в отечественной системе образования.***

### Ключевые слова

Подготовка иностранных студентов, управление подготовкой иностранных студентов, иностранные студенты в российских вузах

**П**роисходящая в современных условиях модернизация системы образования Российской Федерации осуществляется с учетом тенденций мирового развития, которое невозможно представить без его глобализации, взаимодействия между национальными системами образования [1].

С учётом важности как политических, так и экономических факторов, в Концепции модернизации российского образования на государственном уровне обозначена важность развития международной деятельности российской высшей профессиональной школы в области подготовки кадров для зарубежных стран и экспорта образовательных услуг [2].

Как показал проведенный анализ различных аспектов подготовки иностранных студентов в российских вузах, важным путем совершенствования данной

подготовки является разработка и реализация современных *теории и практики педагогического управления подготовкой иностранных студентов* и их обобщение в *педагогической концепции управления подготовкой иностранных студентов в российских вузах*. Данная концепция была разработана автором в результате проведенного исследования. Обоснование и основные положения разработанной концепции приведены в этой статье.

Одним из важнейших оснований разработки данной концепции явилось положение о том, что управление подготовкой иностранных студентов имеет социально, политически, экономически и культурно детерминированный характер [3]. В соответствии с этим положением развитие теории и практики управления подготовкой иностранных студентов обуславливается потребностями как иностранных государств, так и российского общества в

профессиональном образовании подрастающих поколений, их включении в социально-культурные связи и отношения и учитывает тенденции его развития, а также национальные и другие особенности стран и народов.

Научное исследование педагогического управления подготовкой иностранных студентов учитывает объективные социально-политические, производственно-экономические и духовно-нравственные факторы, влияющие как на управленческую и образовательную практику, так и на разработку её теоретических основ [4, 5, 6].

Существенную роль в разработке концепции управления подготовкой иностранных студентов в российских вузах сыграла идея о том, что основные источники развития человека как личности находятся вне человека, что его формирование происходит под влиянием факторов окружающей его социальной среды, в том числе образования и воспитания [4]. Данное положение обусловило исследование тех факторов, которые оказывают влияние на учебную деятельность и общение иностранных студентов в России и их подготовку в вузах. Учет и реализация указанного положения способствует повышению роли и результативности специально организованного управления в процессе профессиональной подготовки иностранных студентов в российских вузах.

Вместе с тем, весьма важным для разработки концепции управления подготовкой иностранных студентов явилось положение о том, что, человека как личность нельзя представлять себе как пассивный продукт воздействия среды и обстоятельств. Современная педагогика исходит из признания определяющей роли активности самой личности в собственном развитии и формировании, что, обусловило поиск методов и способов стимулирования и мотивации этой активности личности иностранных студентов в процессе управления их подготовкой в вузах Рос-

сии [5].

В обосновании концепции управления подготовкой иностранных студентов существенным является опора на методологическое положение о том, что научно-педагогическое знание, отражая объективные законы общественного развития, неизбежно должно служить социальному прогрессу, утверждению человека как высшей ценности общества. В этом смысле педагогическая концепция управления подготовкой иностранных студентов, рассматривая вопросы организации подготовки иностранных студентов в соответствии с объективными тенденциями развития общества, науки, техники, образования, служит интересам личности, общества, государства, духовному и нравственному развитию всех участников подготовки иностранных студентов, совершенствованию отношений в отечественном высшем образовании.

Указанные методологические положения определили научный характер разработанной концепции управления подготовкой иностранных студентов, базирующейся на гуманистических основах развития личности и управления в сфере образования.

*Актуальность* и необходимость разработки концепции управления подготовкой иностранных студентов обусловлены следующими факторами: происходящим развитием высшей школы России; процессами модернизации отечественной системы образования; развитием образовательной политики государства и предоставления образовательных услуг; необходимостью согласования организации, содержания и технологий подготовки кадров для иностранных государств в России; целесообразностью разработки концептуальных положений по управлению подготовкой иностранных студентов с учетом обеспечения качества подготовки кадров, традиционного для российской высшей школы; потребностью совершенствования профессионального образования в вузах



на ближайшую и долгосрочную перспективы; опережающим характером подготовки специалистов для зарубежных стран в российских вузах на основе интеграции довузовской подготовки, университетского, академического, институтского образования, исследований в наиболее перспективных областях профессиональных знаний.

Следует подчеркнуть, что в 2002 году Президентом РФ одобрена Концепция государственной политики Российской Федерации в области подготовки кадров для зарубежных стран в российских образовательных учреждениях, которая рассматривает эту работу как важную составную часть внешнеэкономической деятельности с приоритетным курсом на углубление процесса интеграции в государствах – участниках СНГ [7].

Проведенное автором исследование, включая анализ основных научно-теоретических источников, практики подготовки иностранных студентов в российских вузах, результатов опроса и анкетирования руководящего и профессорско-преподавательского состава вузов, позволило определить, что концепция управления подготовкой иностранных студентов в российских вузах представляет собой совокупность обобщенных положений, систему современных взглядов, идей, установок на понимание целей, сущности, содержания, технологий, организации, результатов профессиональной подготовки в вузах России граждан иностранных государств, а также организация и координация деятельности и взаимодействия субъектов этой подготовки в ходе его осуществления в российских вузах.

**Концепция педагогического управления подготовкой иностранных студентов в российских вузах** включает совокупность следующих основных положений: педагогическое управление подготовкой иностранных студентов в российских вузах; потребность в педагогическом управлении подготовкой иностранцев в

российских вузах; сущность педагогического управления подготовкой иностранных студентов в российских вузах в профессионально-образовательном, личностном и процессуальном планах; цель, задачи, закономерности, принципы, функции, технологии и эффективность педагогического управления подготовкой иностранных студентов в российских вузах.

*Педагогическое управление подготовкой иностранных студентов в российских вузах* как часть общего процесса образования, включает совокупность целей, задач, ценностей в сфере управления образованием, обучением, воспитанием, развитием личности иностранного специалиста как современного человека, профессионала, реализуемых в высшей школе и позволяющих эффективно формировать необходимые профессиональные и личностные качества, знания, умения, навыки, компетентности.

*Потребность в педагогическом управлении подготовкой иностранцев, обучающихся в российских вузах*, обусловлена тем, что формирование и развитие личности, профессионально важных качеств, ценностей, знаний, навыков, умений, компетенций иностранного студента в ходе профессиональной подготовки в российском вузе должно быть целенаправленным, спланированным, системным, последовательным и организованным на педагогической основе управляемым процессом.

*В профессионально-образовательном плане педагогическое управление подготовкой иностранных студентов в российских вузах* (как часть процесса профессионального образования, подготовки в вузе) представляет собой руководство педагогическим взаимодействием субъектов процесса подготовки иностранных специалистов, проводимое на всех этапах образовательного процесса в вузах, направленное на достижение высокого уровня подготовленности иностранных специалистов, в целях обеспечения качества под-

готовки иностранных специалистов, их профессионального и личностного развития, удовлетворения потребности личности и общества.

*В личностном плане педагогическое управление подготовкой иностранных студентов в российских вузах* (как элемент профессионального и личностного развития) представляет собой освоения обучающимися в процессе их подготовки в российских вузах мотивационного, деятельностного и результативного компонентов общей и профессиональной культуры.

Личностная направленность процесса педагогического управления подготовкой иностранных студентов исходит из тенденций и ценностей современного высшего образования, включая формирование и развитие у обучающихся не просто знаний, а личностных смыслов их учения, общения, труда и жизни; не отдельных (предметных) навыков и умений, а способности и готовности к самостоятельной учебной и профессиональной деятельности, жизненного опыта личности. Основным при этом становятся не педагогические требования, а педагогическая поддержка и забота, сотрудничество и диалог преподавателя и студента; не объем знаний, не количество усвоенной информации, а профессиональное и личностное развитие обучающихся.

*В процессуальном плане педагогическое управление подготовкой иностранных студентов в российских вузах* (как педагогический процесс) – включает планирование, организацию, руководство и контроль формирования и развития в ходе образовательного процесса в российских вузах совокупности профессиональных и личностных качеств иностранных студентов: личностных (свойства и качества личности, черты характера, профессиональная направленность, мотивация, авторитет, трудолюбие, коллективизм, чувство долга, честь, следование традициям); культурных (познание, самоутверждение, са-

моуважение, чувство собственного достоинства, эстетические и нравственные качества, общение); физических (здоровье, физические качества); профессиональные (профессиональные знания, навыки, умения, способности).

*Основной целью педагогического управления подготовкой иностранных студентов в российских вузах* является координация и направление деятельности преподавателей, должностных лиц, руководителей подразделений и вуза в целом, всех участников образовательного процесса на достижение высокого уровня подготовки, профессионализма и компетентности иностранных студентов.

*Педагогическое управление подготовкой иностранных студентов в российских вузах достигается посредством организации решения совокупности организационных, учебных, управленческих, развивающих и образовательных задач:*

– *организационные задачи*: планирование, организация, руководство и контроль подготовки иностранных студентов в ходе образовательного процесса в вузе; обеспечение освоения и реализации иностранными студентами социальных ценностей, прав и свобод личности, способности к самореализации и функционированию в современных социально-экономических условиях, сочетающих высокий уровень культуры, образованности, интеллигентности и профессиональной компетентности;

– *учебные задачи*: формирование у преподавателей знаний научно-практических и методических основ подготовки иностранных студентов в вузе; формирование и развитие у иностранных студентов знаний, практических умений и навыков, компетенций в соответствии с государственными образовательными стандартами и квалификационными требованиями к подготовленности выпускников;

– *воспитательные задачи*: осознание всеми участниками образовательного процесса в вузе и реализация в ходе под-

готовки иностранных студентов роли культуры в развитии личности, общении, учебной и профессиональной деятельности; формирование мотивационно-ценностного отношения обучающихся к российскому образованию, учебе в вузе, установки на самосовершенствование и самовоспитание; формирование профессиональных и личностных качеств участников процесса управления подготовкой иностранных студентов в вузах;

– *развивающие задачи*: развитие, совершенствование способностей и свойств личности; самоопределение в профессии;

– *образовательные задачи*: достижение общей и профессионально-прикладной подготовленности, коммуникативной, личностной, профессиональной компетентности, определяющей способность и готовность иностранных выпускников российских вузов к профессиональной деятельности, общению, жизни; приобретение обучающимися опыта использования учебно-познавательной деятельности для достижения учебных, профессиональных и жизненных целей.

*Основная закономерность педагогического управления подготовкой иностранных студентов в российских вузах*: результаты и качество подготовки иностранных студентов в российских вузах зависят от совокупности условий: индивидуальных и групповых особенностей участников процесса подготовки иностранных студентов, образовательной среды вуза, наличия и реализации в вузе системы педагогического управления подготовкой, включенности студентов в процессе педагогического управления подготовкой, эффективной деятельности руководителей, должностных лиц вузов, преподавателей, их подготовленности и активности в процессе педагогического управления подготовкой, личностной значимости для них результатов подготовки иностранных студентов.

*Педагогическая технология управления подготовкой иностранных студентов в*

*российских вузах* представляет собой систему методов, методик, средств, способов, приёмов, этапов организации профессионального образования иностранных студентов в российских вузах для достижения гарантированных результатов – подготовленности к профессиональной деятельности, общению и саморазвитию.

*Методы педагогического управления подготовкой иностранных студентов в российских вузах* – совокупность способов и приемов организации педагогического взаимодействия (воздействия) участников образовательного процесса в вузе для достижения целей подготовки и педагогического управления подготовкой иностранных специалистов.

*Принципы педагогического управления подготовкой иностранных студентов в российских вузах* – исходные педагогические положения, служащие руководящими нормами для руководителей, преподавателей и других должностных лиц вуза. В своей совокупности данные принципы определяют направленность, содержание, организацию и методику процесса подготовки иностранных студентов в вузе и в его подразделениях.

*Основные принципы педагогического управления подготовкой иностранных студентов в российских вузах*: принципы управления (наблюдаемости, самоуправления, ситуативного и рефлексивного управления); принципы обучения и воспитания иностранных студентов (коммуникативного партнерства, лингвокультурности, толерантности); принципы профессиональной подготовки в высшей школе (субъектности, междисциплинарности, сотрудничества, рефлексии, эмпатии).

*Функции педагогического управления подготовкой иностранных студентов* представляют собой систематизированное представление управленческих действий руководителей, должностных лиц, преподавателей вуза и включают функции планирования (прогнозирование и про-

граммирование), мотивации; организации, контроля, общения.

*Эффективность педагогического управления* подготовкой иностранных студентов в российских вузах может быть обеспечена реализацией совокупности *организационно-педагогических условий*:

- включение в образовательный процесс межкультурного диалога;
- ориентация студентов вузов на толерантное общение, соблюдение такта;
- учет специфики и разнообразия культур, традиций, менталитета обучающихся;
- стимулирование формирования и развития коммуникативной компетенции и в целом профессиональной компетентности студентов вузов;
- реализация современных гуманитарных технологий в процессе управления подготовкой иностранных студентов и оценки их достижений.

*Критерии оценки эффективности педагогического управления подготовкой иностранных студентов в российских вузах:*

- результаты учебы иностранных студентов, профессиональной подготовки и деятельности выпускников;
- состояние дисциплины и правопорядка в вузе и его подразделениях;
- психологическое состояние иностранных студентов вуза подразделений, психологический климат в учебных коллективах;
- отношение иностранных студентов к учебе в вузе.
- состояние управленческой работы в вузе.

Управление подготовкой иностранных студентов следует рассматривать с позиции определения его целей, факторов и эффективных условий функционирования, способов контроля за их реализацией. Оно понимается как совместная деятельность субъектов управления в вузе, чье взаимодействие само принимает форму управления в процессе планирования, мотивации, организации, контроля и развития межличностного общения для создания опти-

мальных условий овладения иностранными студентами межкультурными, языковыми, коммуникативными компетенциями с целью обеспечения высокого уровня профессиональной компетентности и способности к диалогу культур.

В отличие от имеющихся исследований по подготовке иностранных студентов в российских вузах, в которых не разрабатывались теоретические основания педагогического управления, представляется, что наиболее эффективными является субъект-субъектный подход и идеи педагогики сотрудничества, рассматривающие обучающегося (иностранного студента) как субъекта образовательного процесса, обладающего личностными качествами, способного свободно и самостоятельно ориентироваться в современном мире, осуществлять свободный личностный выбор, для успешного осуществления образовательной деятельности в условиях диалога культур с тем, чтобы в будущем применять их в ситуациях профессиональной деятельности и общения, подбирать формы и методы решения стоящих задач.

Концепция управления подготовкой иностранных студентов в российских вузах представляет результат теоретико-методологического анализа, позволившего экстраполировать идеи теории управления, социологии, психологии, культурологии, а также непосредственно педагогики и теории профессионального образования на подготовку иностранных студентов.

*Таким образом*, проведенное автором исследование, позволило обосновать и определить сущность и содержание педагогической концепции управления подготовкой иностранных студентов в российских вузах. *Педагогическое управление подготовкой иностранных студентов в российских вузах* имеет системную организацию и сложную структуру и направлено на профессиональное и личностное развитие иностранных студентов, способных к продуктивному общению, к диалогу, взаимопониманию между людьми, познанию психологии и культуры народов.

**ПРИМЕЧАНИЯ**

1. Обучение иностранных граждан в высших учебных заведениях РФ. Статистический сборник. Вып. 3. – М.: Центр социального прогнозирования, 2006.
2. Приказ Минобразования России от 11.02.2002 № 393 «О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» // [www1.ed.gov.ru/min/pravo/276/](http://www1.ed.gov.ru/min/pravo/276/)
3. Шереги Ф.Э., Дмитриев Н.М., Арефьев А.Л. Иностранцы студенты в России // Научно-педагогический потенциал и экспорт образовательных услуг российских вузов (социологический анализ). – М.: Центр социального прогнозирования, 2002. – С. 29-42.
4. Арефьев А. Л. Тенденции экспорта российского образования. – М.: Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2010. – 240 с.
5. Иванова М. А., Титкова Н. А. Социологический портрет иностранного студента первого года обучения в вузе. – СПб.: СПбГТУ, 1993. – 62 с.
6. Концепция экспорта образовательных услуг Российской Федерации на период 2011-2020 гг. // [www.russia.edu.ru/news/discus/concept/3783/](http://www.russia.edu.ru/news/discus/concept/3783/)
7. Концепции государственной политики Российской Федерации в области подготовки национальных кадров для зарубежных стран в российских образовательных учреждениях (одобрена Президентом Российской Федерации 18.10.2002 г.) // [www.ed.gov.ru/int-coop/tema/konzept/](http://www.ed.gov.ru/int-coop/tema/konzept/)



УДК 378  
ББК 74.58  
Педагогика

## РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СИСТЕМЫ «ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ» МЕТОДОМ SWOT-АНАЛИЗА

Кандидат педагогических наук О. В. Раздорская

*В статье представлена методика применения метода SWOT-анализа для системного изучения процесса преподавания иностранного языка в медицинском вузе. Исследование позволило выявить необходимость применения креативных методов обучения с целью подкрепления сильных сторон изучаемого процесса, использования благоприятных возможностей и устранения угроз влияния внешней среды на изучаемую систему. Полученные данные подтверждены экспертами – преподавателями английского языка нелингвистического вуза.*

### Ключевые слова

Преподавание иностранного языка в медицинском вузе, метод SWOT-анализа, креативные методы обучения, экспертная оценка

Современное высшее медицинское образование в контексте динамичного развития всего общества подвержено реформированию, изменению основных парадигм образования, что немалозначительно сказывается на требованиях к будущему специалисту. Современный тип развития общества выдвигает новые требования, предъявляемые к выпускникам вузов, среди которых всё больший приоритет получают требования системно организованных интеллектуальных, коммуникативных, рефлексивных, самоорганизующихся, моральных начал, позволяющих успешно организовывать деятельность в широком социальном, экономическом, культурном контекстах. Развитие современной педагогики высшей шко-

лы характеризуется повышенным вниманием к внутреннему миру человека, созданием образовательной среды, способствующей творческой самоактуализации студента и развитию профессионально значимых личностных качеств.

Формально знание иностранного языка никогда не оспаривалось как важная профессиональная составляющая специалиста с высшим образованием. Изучение иностранного языка студентами медицинского вуза является одновременно и обучением избранной профессии, т. к. расширяет их профессиональный кругозор.

Структура учебного плана дисциплины такова, что изучение иностранного языка приходится на первый и второй курсы, что порождает противоречие между

профессиональной и языковой подготовкой специалиста. С одной стороны ясно, что медик должен владеть профессиональной лексикой, с другой стороны, изучение профильных дисциплин у студентов медицинских вузов начинается на старших курсах, когда изучение иностранного языка уже закончилось [2. С. 169].

Существуют многочисленные педагогические технологии преподавания учебных дисциплин, в том числе, иностранного языка. Все эти технологии, правила и рекомендации предполагают их творческое применение с учетом конкретных условий, специфики контингента студенческих групп (личностных особенностей партнёров по общению).

Бесспорно, лингвистическая подготовка специалиста-профессионала должна быть направлена на выработку таких качеств как: способность к самоорганизации и саморегуляции своего учебного процесса, креативность, независимость, высокое самосознание, уверенность в своих силах, сочетание рационального усвоения информации и её анализа. На занятиях по иностранному языку студент знакомится одновременно с медицинской лексикой на русском и английском языках, что требует особых компетенций преподавателя. Преподаватель выступает в двух ипостасях – объясняет значение медицинских терминов и знакомит студентов с их английскими эквивалентами.

При параллельном знакомстве с медицинскими терминами и запоминании их английских эквивалентов усвоение идёт с помощью ассоциаций, процесс протекания которых невозможен без наличия у студентов и преподавателей рефлексивной и креативной культуры.

По нашему мнению процесс обучения иностранному языку в лингвистических вузах требует от студента владения как креативными так и рефлексивными умениями.

Для формирования критического отношения студента к собственной учебной

деятельности, творческой самореализации важен особый акт самоосознания – рефлексия, представляющая собой способ самоосуществления творческой активности человека, в которой он выделяет свое собственное умение и свою жизненную позицию как основу творческого бытия и как основную возможность саморазвития и самосовершенствования себя и своей жизни. Рефлексия в процессе профессиональной деятельности может проявляться как умение субъекта выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия, осуществлять произвольную регуляцию интеллектуальной деятельности.

Креативность как ценностно-личностная созидательная категория является существенным резервом самоактуализации личности студента и выражается не столько многообразием имеющихся у личности знаний, сколько восприимчивостью, открытостью к новым идеям и способностью изменять устоявшиеся стереотипы с целью создания нового, получения нетривиальных, неожиданных и необычных решений профессиональных проблем.

При исследовании любого учебного процесса можно заметить, что он обладает определённой степенью организации, т. е. в нём действует некоторая совокупность субъектов, требующих стратегических воздействий со стороны преподавателя. Не является исключением в этом отношении и процесс «Преподавание иностранного языка в медицинском вузе».

Изменения в макроэкономической среде и внутрифирменных ориентирах работодателей вносят свои корректировки в процессы обучения и методы обучения. Объективно обусловленная необходимость подготовки будущего специалиста-медика и осознание критериев, которым он должен удовлетворять, определяют социальный заказ общества на специалиста рассматриваемой категории. В современных условиях укрепления деловых и научных контактов между разными стра-

нами одним из требований работодателей к специалистам с высшим образованием, в том числе медицинским, является знание английского языка.

Разработка теоретических основ и создание методической базы обучения, разработка концепции исследования, методического обеспечения для изучения иностранного языка и внедрения этого продукта в учебный процесс и практику преподавания определяют необходимость не просто механического построения системы «Преподавание иностранного языка в медицинском вузе», но и обоснование целесообразности этих действий, грамотной ориентации, видения и постановки целей. Перед выбором направления исследований, определения целей, стратегии обучения важно проанализировать сильные и слабые стороны (уже существующие), возможности и наиболее уязвимые показатели с позиции внутренних и внешних ресурсов системы «Преподавание иностранного языка в медицинском вузе». Иными словами, необходимо найти и проанализировать критические точки взаимодействия внутренних и внешних факторов анализируемой системы.

Для определения основных (стратегических) целей по внедрению в учебный процесс инновационных методов обучения нами использован метод SWOT-анализа.

Аббревиатура SWOT произошла от названий четырёх факторов, рассматриваемых в процессе проведения анализа: Strengths – сильные стороны, Weaknesses – слабые стороны, Opportunities – возможности, Threats – угрозы.

Основные этапы SWOT-анализа предполагают последовательный анализ факторов: сильные, слабые стороны процесса, возможности и угрозы. После анализа факторов проводится выявление преобладающих факторов, что способствует определению и формированию основной стратегии развития системы. Стратегия в

свою очередь предполагает рациональную постановку целей. Метод SWOT позволяет получить объективную оценку преимуществ и сильных сторон, честное и объективное определение слабых сторон, глубокое понимание возможностей, ясное распознавание внешних и внутренних угроз. SWOT-анализ предполагает качественный и количественный анализ и ранжирование по значимости факторов изучаемой системы.

Первым этапом исследования явился качественный анализ выделенных нами факторов системы «Преподавание иностранного языка в медицинском вузе» методом четырёхпольного SWOT-анализа, результаты которого представлены в таблице 1.

Качественный анализ факторов показал, что слабые стороны (6 факторов) преобладают над сильными (4 фактора), а угрозы (5 факторов) преобладают над возможностями (4 фактора).

Второй этап исследования позволяет провести ранжирование и оценку факторов каждого элемента четырёхпольной таблицы [1. С. 25]. Ранжирование факторов (их обоснование) проводилось с точки зрения влияния фактора на объект исследования. Оценка факторов проводилась с помощью экспертов – преподавателей кафедры иностранного языка.

Определение компетентности каждого кандидата из 18 приглашённых экспертов проводилось путём расчёта следующих коэффициентов: квалификационного уровня эксперта ( $K_1$ ) и научного и квалификационного авторитета эксперта ( $K_2$ ).

Коэффициент квалификационного уровня эксперта ( $K_1$ ) определяется через показатель приобретённого опыта (таблица 2).

Коэффициент научного и квалификационного авторитета эксперта ( $K_2$ ) соответствует значениям от 0,2 до 1, в частности: заслуженный деятель науки – 1,0; доктор наук – 0,8; кандидат наук – 0,5; преподаватель, не имеющий учёной степени – 0,2.

Общий коэффициент компетентности эксперта ( $K_k$ ) рассчитывается путём на-



Таблица 1

**Результаты качественного SWOT-анализа системы  
«Преподавание иностранного языка в медицинском вузе»**

Сильные стороны	Благоприятные возможности
1. Действия правительства по инновативному обучению 2. Возрастание потребности в специалистах со знанием ИЯ 3. Стирание границ коммуникационных ограничений (Интернет) 4. Доступ к иноязычным источникам профессиональных знаний через Интернет	1. Широкая информационная база для создания креативных инновационных методов обучения 2. Использование самостоятельной работы студентов для формирования креативно-рефлексивных навыков 3. Применение активных методов и интерактивных методов обучения 4. Проведение студенческих конференций с совместным участием русских и иностранных студентов
Слабые стороны	Угрозы
1. Слабые знания абитуриентов 2. Низкий уровень коммуникативных навыков 3. Низкий уровень мотивации к дальнейшему применению ИЯ 4. Отсутствие рефлексивной культуры у студентов 5. Низкий уровень мотивации к творческому применению иноязычных навыков 6. Отсутствие в программах студенческих конференций рабочего языка – английского	1. Сокращение срока изучения ИЯ в вузе 2. Психолого-педагогическая «инерционность» преподавателей вуза 3. Слабые межпредметные связи ИЯ (несовпадение учебных программ по времени изучения) 4. Недостаточное количество заданий, развивающих творческие характеристики учащихся, в современной методической литературе 5. Отсутствие экзамена по дисциплине

Таблица 2

Стаж работы	Показатель приобретённого опыта
Менее 3 лет	0, 1
От 3 до 5 лет	0, 3
От 5 до 8 лет	0, 5
От 8 до 10 лет	0, 8
Свыше 10 лет	1, 0

Таблица 3

**Оценка общей компетентности экспертов**

Общий коэффициент компетентности	Компетентность эксперта	Количество экспертов
0, 7 – 1	Высокая	6
0, 4 – 0, 7	Удовлетворительная	8
0, 1 – 0, 3	Низкая	4

**Результаты ранжирования и экспертной оценки факторов,  
влияющих на сильные стороны изучаемой системы**

N	Фактор	Ранжирование фактора		Экспертная оценка фактора	
		ранг	Обоснование (с точки зрения влияния фактора на объ- ект исследования)	оценка от 1 до 5 баллов	Экспертное обоснование фактора
1	2	3	4	5	6
1	Действия правитель- ства по ин- новативному обучению	2	Оказывает влияние на изучаемый процесс, дек- ларируется на общерос- сийском уровне	3	Поддержание этой тен- денции оказывает поло- жительное влияние на процесс обучения
2	Возрастание по- требности в спе- циалистах со знанием ИЯ	4	Оказывает сильное влия- ние, поскольку является основным требованием работодателей, повышает конкурентоспособность специалиста	5	Постоянное возрастание требований работода- телей к профессиональному уровню специалиста при приёме на работу
3	Стирание границ коммуникатив- ных ограниче- ний (Интернет)	1	Самое слабое влияние на процесс обучения	4	Возможность коммуника- ционного общения с кол- легами-медиками через Интернет
4	Доступ к ино- язычным источ- никам профес- сиональных зна- ний через Ин- тернет	3	Оказывает значительное влияние, т.к. создаёт бла- гоприятные возможности для методики обучения студента и работы пре- подавателя	4	Получение дополнитель- ной информации к имею- щимся учебным пособи- ям.

хождения среднего значения коэффициентов ( $K_1$ ) и ( $K_2$ ) (таблица 3).

На основании общего коэффициента компетентности в качестве экспертов были отобраны 14 преподавателей, участвующих в экспертной оценке факторов.

Нами проведено ранжирование факторов по степени возрастания значимости, экспертами сформулированы обоснования оценки факторов по пятибалльной шкале, то есть от 1 до 5 баллов (1 – плохо, 5 – отлично). Результаты ранжирования и экспертной оценки факторов, влияющих на сильные стороны изучаемой системы, представлены в таблице 4.

Третьим этапом нашего исследования был расчёт результатов анализа факторов,

определяющих сильные стороны изучаемой системы.

Сумма оценок факторов  $\sum_{i=1}^n r_i = 1 + 2 + 3 + 4 = 10$ :

$$\sum_{i=1}^n r_i$$

Цена ранга определяется по формуле:

$C = 1/n$ , где:  $C$  – цена ранга;  $r_i$  – ранг;  $n$  – количество факторов.

Для нашего случая:  $C = 1/10 = 0,1$

Вес каждого фактора вычисляется по формуле:

$W_i = C \times r_i$ , где:  $W_i$  – вес фактора  $i$ ;  $r_i$  – ранг;  $C$  – цена ранга;  $i$  – порядковый номер.

Например, в нашем случае для фактора

$$W_4 = 0,1 \times 3 = 0,3$$

Параметрический индекс каждого фактора рассчитывается по формуле:

$P_i = W_i \times A_i$ , где:  $P_i$  – параметрический индекс;  $W_i$  – вес фактора;  $A_i$  – оценка фактора.

Сводный параметрический индекс рас-

считывается по формуле:

$P_s = \sum P_i = P_1 + P_2 + \dots + P_n$ , где:  $\sum P_i$  – сводный параметрический индекс;  $P_1$  – параметрический индекс 1-го фактора;  $P_2$  – параметрический индекс 2-го фактора;  $P_n$  – параметрический индекс n-го фактора;

Таблица 5

**Результаты количественного SWOT-анализа сильных сторон системы «Преподавание иностранного языка в медицинском вузе»**

№ фактора	Социальные факторы	Ранг	Цена ранга	Вес фактора ( $W_i$ )	Оценка фактора ( $A_i$ )	Параметрический индекс ( $P_i$ )
1	2	3	4	5	6	7
1	Действия правительства по инновативному образованию	2	0,1	0,2	3	0,6
2	Возрастание потребности в специалистах со знанием иностранного языка	4		0,4	5	2,0
3	Стирание границ коммуникативных ограничений (Интернет)	1		0,1	4	0,4
4	Доступ к иноязычным источникам профессиональных знаний через Интернет	3		0,3	4	1,2

Для нашего случая:  $0,6 + 2,0 + 0,4 + 1,2 = 4,2$  (таблица 5).

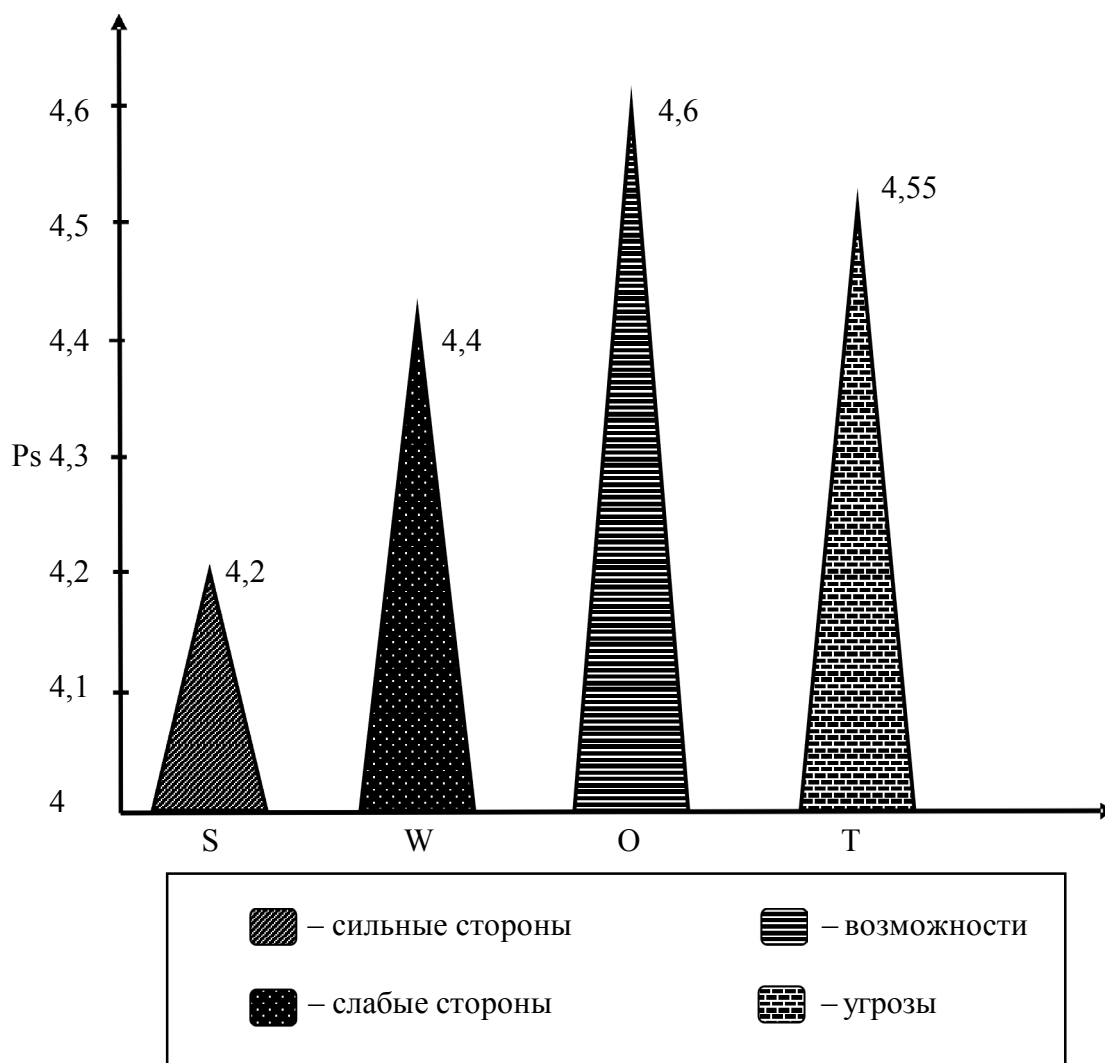
На основании полученных данных 3-го этапа исследования нами рассчитаны количественные показатели SWOT-анализа для каждой группы факторов. Системный анализ всех составляющих четырёхпольной таблицы SWOT-анализа позволил получить результаты, представленные в таблице 6 и графически представленные на рис. 1.

При перекрёстном анализе полей

«Сильные стороны» и «Возможности» видно, что параметрический индекс сильных сторон (4,2) ниже параметрического индекса возможностей (4,6). При этом наивысшим параметрическим индексом среди «Возможностей» экспертами отмечен фактор «Применение активных и интерактивных методов обучения» (2,0). Экспертный анализ указывает на возможность подкрепления сильных сторон одним из элементов предлагаемого нами

Таблица 6

Сильные стороны Параметрический индекс 4, 2	Слабые стороны Параметрический индекс 4, 4
Возможности Параметрический индекс 4, 6	Угрозы Параметрический индекс 4, 55



**Рис. 1. Параметрические индексы факторов анализируемой системы**

РКП – креативными методами обучения.

Параметрический индекс «Возможностей» (4,6) выше параметрического индекса «Слабых сторон» (4,4). Данную ситуацию следует расценивать неоднозначно, поскольку слабые стороны мешают полноценно использовать благоприятные возможности. Однако наличие широкой информационной базы для создания креативных инновационных методов обучения и применение активных и интерактивных методов позволяют снизить значимость слабых сторон анализируемой системы.

При анализе полей «Сильные стороны» и «Угрозы» видно, что параметрический индекс сильных сторон (4,2) ниже параметрического индекса угроз (4,55). Наи-

высший параметрический индекс кластера «Угрозы» присвоен экспертами фактору «Сокращение срока изучения ИЯ в вузе». Требуется оптимизация угроз за счёт интенсификации обучения, при которой наиболее оптимальными методами являются креативные, направленные на возрастание самооценки методы. В данной ситуации возрастает роль самообразования и его методическое обеспечение.

При анализе полей «Слабые стороны» и «Угрозы» видно, что параметрические индексы слабых сторон (4,4) и угроз (4,55) в комплексе представляют опасность. Максимально слабые стороны системы представлены фактором «Слабые знания абитуриентов», а угрозы – фактором «Сокращение срока изучения иностранному

языку в вузе». Влияние данных полей необходимо учитывать при разработке методов обучения для улучшения нормального существования системы «Обучение ИЯ в медицинском вузе», т. к. суммарный параметрический индекс полей «Сильные стороны» и «Возможности» (8,8) ниже, чем индекс полей «Слабые стороны» и «Угрозы» (8,95).

Проведенные исследования подтверждают необходимость внедрения рефлексивно-креативного подхода в обучение студентов иностранному языку как одного из инновационных средств профессиональной подготовки студентов. Его реализация предполагает создание исследовательско-

го пространства, личностно-созидательной системы профессионально-исследовательского обучения, когда на первое место выходит самосозидающая, самотворящая деятельность и осознающая личность, персонально ответственная за результаты своей профессиональной деятельности.

Рефлексивно-креативный подход в процессе преподавания иностранного языка в медицинском вузе может применяться как методическая стратегия педагогического влияния преподавателя на личностно-смысловую позицию студента через анализ результатов его учебной деятельности, ориентацию на творчество, формирование интегративных исследовательских качеств, способствуя реализации благоприятных возможностей.

### ПРИМЕЧАНИЯ

1. Маркетинговые исследования в здравоохранении. Учебно-методическое пособие для студентов медицинских вузов / Под ред. проф. О. А. Васнецовой. – М.: Авторская академия; Товарищество научных изданий КМК, 2008. – 209 с.

2. Раздорская О. В. Формирование профессиональных и личностных качеств у студентов медицинских вузов в процессе изучения иностранного языка / О. В. Раздорская // Современные проблемы высшего профессионального образования: материалы II Международной научно-методической конференции: в 2 ч. – Ч. 2 / редкол.: Е. А. Кудряшов; Курск. гос. техн. ун-т. – Курск, 2010. – 247 с. – С. 168-170.



УДК 378  
ББК 74.58  
Педагогика

## РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ПЕРЕВОДЧИКА

Кандидат педагогических наук Л. М. Урубкова

*В статье рассматриваются основные направления исследования и формирования личности переводчика: 1. развитие знания о мире; 2. развитие переводческой деятельности, развитие самосознания; 3. развитие знания ценностей лингвокультурного сообщества; 4. развитие стремления к профессионализму, самосовершенствованию.*

### Ключевые слова

Знание предметной действительности, деятельности, познания; переводческая деятельность, самосознание, осознание своего «я», ценности; субъектность, самосовершенствование, саморазвитие, осознание своих переживаний

**Л**ичность – условие развития духовности, гуманности, диалога в человеческом обществе.

В исследовании личности выделяют важнейшие взаимодополнительные особенности жизни человека, раскрывающие его сущность и существование как личности:

– человек – многомерное существо, проявляющееся одновременно как участник историко-эволюционного процесса, носитель социальных ролей и программ социотипического поведения; субъект выбора индивидуального жизненного пути, в ходе которого осуществляется преобразование природы, общества и самого себя;

– человек – пристрастное диалогичное полидеятельностное существо, сущность которого порождается, преобразуется и отстаивается в существовании в мире, в

других людях, в самом себе;

– человек – субъект свободного ответственного целенаправленного поведения, выступающий как ценность в восприятии других людей, в том числе и самого себя, и обладающий относительно автономной устойчивой целостной системой многообразных индивидуальных качеств, характеризующих его самобытность и неповторимость в изменяющемся мире [3. С. 5].

Становление личности происходит в системе общественных отношений, в процессе развития деятельности [24. С. 198].

Человек как «элемент» разных систем является одновременно и физическим, и биологическим и социальным существом» [3. С. 76-77].

«Социальные системные качества человека как «элемента» общества совершенно отличаются от его природных качеств.

В социальной системе любые вещи, в том числе и сам человек, начинают подчиняться и природным и общественно-историческим закономерностям» [3. С. 81]. «Вторая природа» – социальные качества, знание культуры, этические нормы поведения – приобретается естественными объектами в результате человеческого труда и включается в социальные отношения [3. С. 81].

К системным качествам «очеловеченной» природы относятся функциональные качества предметов и интегральные сверхчувствительные системные качества. Функциональные качества предметов воплощаются в измененных человеком объектах природы. В определенных ситуациях те же самые объекты становятся носителями интегральных системных качеств, которые утрачивают связь с природным материалом. Объект приобретает системное интегральное качество в ситуациях жизни, взаимодействия, становится знаком какого-то действия, поведения, например, предмет становится знаком хорошего отношения, ненависти, преступления [3. С. 82].

Сверхчувственные системные качества приобретаются в системе социальных отношений [3. С. 82].

Такого рода системными качествами человек наделяется в различных подсистемах общества, в больших и малых социальных группах – семье, этнической общности или классе. Системные качества лежат в основе понимания, интуиции, творчества, создания нового знания [3. С. 83].

Личность исследуется в понятиях культурно-исторического подхода как перенесение вовнутрь и качественная перестройка системы социальных отношений человека [11]. Высшие психические функции – мышление, память, вероятностное прогнозирование – перенесенные в личность, интериоризованные в отношения социального порядка, основа социальной структуры личности [11].

Знаковое опредмечивание психики как

условие ее развития есть универсальный закон развития сознания [17]. Знаковое опредмечивание психики – это новое понимание соотношения понятий «внешнее – внутреннее» и «социальное – психическое». «Всякая функция в культурном развитии человека появляется на сцену дважды, в двух планах. Сперва – в социальном, потом – психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, потом внутри человека, как категория интрапсихическая. За всеми высшими функциями, их отношениями генетически стоят социальные отношения, реальные отношения людей» [11. С. 145]. Личность формируется в зависимости от содержания тех предметных и социальных отношений, которые заданы объективными условиями эпохи, нации, класса [22. С. 222].

В основании личности лежат отношения соподчиненности человеческих деятельностей, порождаемые ходом их развития, за соотношением деятельностей открывается соотношение мотивов [22. С. 204]. Важнейший параметр личности есть степень иерархизованности деятельностей, их мотивов [22. С. 222]. Иерархические отношения мотивов определяются складывающимися связями деятельности субъекта, их опосредствованиями, отношениями смыслообразующих мотивов и мотивов – стимулов. Смыслообразующие мотивы всегда занимают более высокое иерархическое место [22. С. 213]. Осознание мотивов возникает только на уровне личности и постоянно воспроизводится по ходу ее развития, осознание мотивов происходит в процессе рефлексии, решения личностью задачи на соотношение мотивов, которые характеризуют его как личность, уяснения иерархических связей мотивов [22. С. 214-215].

Переводческая деятельность имеет огромные возможности в развитии личности. Перевод – важнейший вид языкового посредничества, межъязыковой коммуникации, представляющей собой обще-

ственное явление – языковую деятельность людей, ограниченную общественными условиями и служащую общественным целям [39. С. 15].

«Вопросы перевода могут рассматриваться с различных точек зрения – историко-культурной, литературоведческой (если дело касается художественной литературы), языковедческой, психологической (поскольку работа переводчика предполагает определенные процессы, происходящие в области психической деятельности, и связана с проблемой психологии творчества)» [36. С. 22].

«Перевод – это особый, своеобразный и самостоятельный вид словесного искусства» [10. С. 6]. «Создание перевода – это некоторый вид научного исследования» [31. С. 29]. «Перевод – есть перенос смысла из одной культуры в другую» [9. С. 5]. Определения перевода подчеркивают его сложность, понимание его как развития познания, коммуникации, духовности, сознания человека.

Развитие переводческой деятельности обусловлено пониманием сознания. Сознание в философии исследуется в единстве четырех планов: 1) онтологическое; 2) гносеологическое; 3) аксиологическое; 4) праксеологическое сознание [12]. 1). Онтологический план исследует сознание как субъективную реальность – осознаваемые психические состояния индивида, удостоверяющие для него факт его существования. Сознание охватывает как отдельные явления субъективной реальности, и их виды (ощущения, восприятия, чувства, мысли, намерения, желания, волевые усилия и т. д.), так и целостное персональное образование, представленное нашим Я [12. С. 60]. Субъективная реальность «всегда представляет собой определенное «содержание», поэтому важнейшим свойством сознания является его интенциональность», сознание дано индивиду в форме «текущего настоящего», т. е. сейчас, хотя оно может выражать прошлое и будущее [12. С. 60]. Особенность

сознания состоит в том, что во взаимодействии с миром возникает способность по существу неограниченного производства информации об информации, возможность абстрагирования, высокой степени свободы «движения» в сфере субъективной реальности в смысле пробных мысленных действий, моделирования ситуаций, прогнозирования, проектирования, фантазирования, творческих решений, возможность целеполагания и волеизъявления» [12. С. 61-63]. 2) Гносеологический план выясняет специфические особенности субъективной реальности. Всякое явление субъективной реальности есть отображение не только некоторого явления, но и самого себя, представляет единство иноотображения и самоотображения. «Единство иноотображения и самоотображения составляет важнейший принцип гносеологии и онтологии субъективной реальности» [12. С. 65]. Этот принцип дает возможность объяснить результативность познавательного акта (и компетенцию познающего субъекта в целом), так как при этом всегда действует механизм «принятия» наличного содержания субъективной реальности. «Цели, способы и результаты познания внешнего мира в существенной степени зависят от уровня самопознания» [12. С. 66]. Слабость самопознания влечет неподлинность цели и преобразования внешнего мира, сужает творческие возможности, ведет к нарастанию негативных последствий практической деятельности человечества [12. С. 66]. 3) Аксиологический план. Ценностное отношение является необходимым онтологическим свойством субъективной реальности, оно включено во всякий познавательный акт. Многообразие содержания ценностных интенций это: 1) отношения к вещам и явлениям внешнего мира»; 2) собственной телесности – от здоровья как ценности до всевозможных конфликтов духа и плоти; 3) отношение к собственному «Я», включая вопросы аутокоммуникации, самопозна-



ния, самополагания, самореализации; 4) отношение к другому «Я» (широчайший круг ценностей, связанных с межличностными коммуникациями, пониманием другого); 5) отношения к «Мы», т. е. той общности, к которой «Я» себя причисляет; это ценности, начиная с общечеловеческих и кончая институциональными, профессиональными и групповыми, они охватывают весь спектр социальных отношений; 6) отношения к «Они», т. е. к той общности, которой «Я» себя противопоставляет активно или пассивно, это чуждые общности и институциональные субъекты; 7) отношения к «Абсолютному». Это область философии, религии, мифологии, художественного творчества. Ценность существует в сознании людей лишь тогда, когда побуждает к соответствующему действию, поступку, определенной форме поведения [12. С. 70]. 4) Праксеологический план сознания рассматривает вопросы, касающиеся активности сознания. «Явления субъективной реальности представляют собой информацию как таковую, они способны программировать сложные действия и управлять их реализацией. Сознание есть активное начало, инициатор, проектировщик и исполнитель деятельности. Явления сознания в качестве определенной информации способны выступать генератором энергии, необходимой для соответствующей деятельности, в том числе умственной. В сознании заложена проекция в будущее. В этом – основание активности, включая ее высшую форму – творческую активность. Тут на первый план выступают вопросы целеполагания, целеустремленности и целереализации, определяющим фактором является воля» [12. С. 72-73]. Важной задачей развития творческой активности сознания является переориентация основного вектора его активности с внешнего мира на самого себя, на вопросы самопознания и самопреобразования, на творчество новых ценностей и смыслов. Все четыре плана сознания

объединяет понятие Я [12. С. 74-75]. Четыре плана сознания, исследуемые в философии – онтологический, гносеологический, аксиологический, праксеологический – определяют главные направления развития сознания переводчика, развития личности:

1. развитие знания о мире;
2. развитие переводческой деятельности, развитие самосознания;
3. развитие знания ценностей лингвокультурного сообщества;
4. развитие стремления к профессионализму, самосовершенствованию.

1. Развитие знания о мире.

Сознание есть знание предметной действительности, деятельности, познания. Сознание является производным от понятия «Другой» [17. С. 167]. «Именно данность сознания как «своего другого», как нечто чуждого, как своего предмета» дает возможность сделать вывод о том, что «сознание – продукт не себя самого, но результат контакта с иным сознанием. Человек создается по образу и подобию Бога. Культура творит личность. Все это – формулировки одного и того же. Только посмотревшись в другого как в зеркало («Зеркало Я»), можно создать себя. Сознание – есть не продукт эволюции мозга, организма в целом, но функция коммуникации. Оно порождается не «внутри», не в голове, но «снаружи», в общении с другими» [17. С. 167]. В обучении переводу необходимо сформировать знание особенностей материальной деятельности человека, явлений духовной культуры, знание понятий, представлений, умозаключений, получаемых людьми в процессе их трудовой жизни и деятельности.

Развитие сознания взаимосвязано с развитием восприятия. Восприятие – непрерывающаяся связь человека с миром [4. С. 89]. «Восприятие открывается человеку как часть внутреннего мира, вынесенная вовне – в мир людей, предметов, событий. В этот мир включен и сам наблюдатель» [4. С. 90]. Восприятие рассматривается как репрезентация или об-

раз действительности [4. С. 91]. Получаемая в процессе восприятия информация носит избирательный характер и структурируется в соответствии с потребностями, намерениями, ценностями и ожиданиями человека, а сам перцептивный процесс включает эмоциональный компонент и смысловые образования личности [4. С. 92]. «Восприятие есть чувственная связь индивида со средой или непосредственная сопричастность человека существующей действительности» [4. С. 98]. Действительность является источником информации о предметах и событиях [4. С. 96-91]. Способности, направленность и черты личности проявляются и развиваются в ходе восприятия, формирование и развитие восприятия не может быть сведено к получению, накоплению и организации чувственных данных. Этот процесс включает мотивационную, операциональную и когнитивную стороны восприятия [4. С. 104].

Источником многообразного содержания психического является окружающий человека мир, конкретные обстоятельства его жизни и деятельности [4. С. 46].

Вплетаясь в ткань реальной жизни, восприятие само выступает как феномен жизни, задающий ее течение и смысл [4. С. 110]. Создание, существование образа в процессе восприятия требует «усилия» субъекта познания, необходимости его активной включенности в окружающий мир [4. С. 189].

Восприятие способствует развитию познавательных способностей, творчества, сознания. «Преходящее состояние, которое обнимает и представляет собой множество в едином или в простой субстанции есть восприятие» [20. С. 415].

Восприятие обусловлено субъективностью сознания, пониманием вещи как интенционального объекта [24. С. 16]. «В процессе восприятия направленность сознания может быть понята не просто как концентрация внимания на определенном объекте, а как вынесение во вне и

вкладывание во внешний предмет наших собственных внутренних ментальных состояний» [24. С. 16].

В процессе такого «вынесения вовне» внутренние состояния сознания превращаются в предикаты, которые приписываются предмету. Они являются опосредующим звеном, которое создает общий для нас мир [24. С. 20]. Формируя предметы внешнего мира как интенциональные объекты, люди действуют по общей для той или иной социокультурной общности единой схеме [24. С. 21]. В наделении вещи предикатами существует общность, обусловленная единством культуры лингвокультурного сообщества [24. С. 21].

Развитие восприятия является условием возникновения взаимопонимания. «Акты восприятия участников общения сливаются в единое целое и становятся зависимыми как друг от друга, так и от содержания и структуры коммуникативного процесса в целом. Встречные перцептивные процессы подстраиваются друг к другу, взаимно корректируя схемы ситуации, мотивы и планы перцептивной активности, средства и способы выполнения перцептивных действий» [4. С. 127-128].

В процессе познания «воспринимающий осуществляет некий акт, включающий как информацию от среды, так и его собственные когнитивные механизмы. Он сам изменяется в результате получения новой информации. Это изменение не сводится к созданию внутренней копии там, где раньше ничего не было; речь идет об изменении перцептивной схемы, так что следующий акт потечет уже по другому руслу» [27. С. 595].

В процессе развития знания о мире в обучении переводческой деятельности необходимо применять все типы наглядности, ориентироваться на разные аспекты восприятия: слух, зрение, тактильные ощущения. Развитие знания предметной действительности происходит в про-

странстве обучающей среды, основная особенность которой состоит в использовании наглядного материала, текстов, которые развивают знание о культуре народа. Наглядность должна быть на стенах – картины, фотографии, иллюстрации, в обучении необходимо активное использование видео- и аудиоматериалов. В обучении переводу необходимо развивать знание образов предметного мира, создаваемых с помощью средств наглядности. В процессе перевода текстов необходимо развивать знание обучающихся о мире другого народа с помощью объяснений, получения дополнительных знаний о культуре народа, которые находят отражение в языковых средствах, понимания общности и различия культур. Развитие знания предметной действительности обусловлено тем, что психические процессы это всегда творческие, продуктивные процессы. Чтобы человек ни делал – всегда и всюду он занимается преодолением сил из категории неподвластных, не предусмотренных и не могущих быть преодоленными никаким стереотипом движения. Эти процессы представляют собой не повторение действий, а их построение в конкретных ситуациях [3. С. 127-128].

2. Развитие переводческой деятельности, развитие самосознания.

Развитие личности переводчика – это формирование знаний и представлений переводчика о специфике перевода, отличающей его от других видов языкового посредничества, развитие переводческих умений, помогающих преодолевать трудности, возникающие в процессе перевода, развитие знаний, умений, необходимые при переводе текстов определенного жанра.

Все действия переводчика – интерпретация текста, выбор переводческого соответствия, последовательность операций, направленных на преодоление факторов лингвоэтнического барьера, умение принимать во внимание особенности систе-

мы, нормы, узуса двух языков – обусловлены умением переводчика принимать во внимание прагматический аспект перевода, говорящего и реципиента, цели, знания, намерения говорящего и реципиента.

Условием развития деятельности, сознания, личности является развитие самосознания, осознания своего «я» [22. С. 227].

Самосознание личности, осознание своего «я» – это осознание себя в системе общественных отношений [22. С. 228].

Развитие самосознания происходит в процессе развития общественных отношений личности. В обществе субъект обретает новые – системные – качества, «которые только и образуют действительную характеристику личности: психологическую, когда субъект рассматривается в системе деятельностей, осуществляющих его жизнь в обществе, социальную, когда мы рассматриваем его в системе объективных отношений общества как их «персонификацию» [22. С. 198-199].

В развитии осознания своего «Я» «для человека другой человек есть мерило, выразитель его человечности. То же для другого человека мое «я» [28. С. 335]. «Самосознание – это осознание самого себя как существа, осознающего мир и изменяющего его, как субъекта, действующего лица в процессе его деятельности» [28. С. 332].

Отдельное, мое «я» («я» данного субъекта) может быть определено лишь через свои отношения с другим «я» [28. С. 336]. «Личность – ...ее коперниканское понимание: я нахожу/имею свое «я» не в себе самом (его видят другие), а вовне меня существующем – в собеседнике, в любимом, в природе, а также в компьютере, в Системе» [22. С. 241]. «Я», выступая как всеобщая характеристика познающего, действующего индивида, человека, субъекта, формируется в процессе обобщения, познания объективной реальности» [28. С. 336-337].

«Самосознание человека является результатом познания, для которого требу-

ется осознание реальной обусловленности своих переживаний. Самосознание, включая то или иное отношение к себе, тесно связано с самооценкой, обусловленной мировоззрением, определяющим нормы оценки» [29. С. 640].

Самосознание – это развитие понимания, переосмысление действий, ситуаций, предметов, анализ своей деятельности, возможности ее совершенствования. Самосознание включается как сторона в процесс реального развития. «В ходе этого развития, по мере того, как человек приобретает жизненный опыт, перед ним не только открываются все новые стороны бытия, но и происходит более или менее глубокое переосмысление жизни. Этот процесс ее переосмысления, проходящий через всю жизнь человека, образует самое сокровенное, основное содержание его существа, определяет мотивы его действий и внутренний смысл тех задач, которые он разрешает в жизни» [29. С. 640].

Перевод развивает самосознание личности, это введение в другой культурный код, другое культурное пространство. Перевод – это максимальное гуманитарно-филологическое развитие индивидуума, продвижение к высотам человеческого духа, это великолепная духовная среда, фрейм для духовного развития личности. Самосознание переводчика развивается в процессе осознания событий перевода, своих действий, развития умения их обобщать, осознания цели обучения, способов совершенствования деятельности, развития способности постоянно применять знание систем двух языков как основу принятия переводческих решений, как средство контроля и самоконтроля.

3. Развитие знания ценностей лингвокультурного сообщества.

Ценности являются важнейшей составляющей человеческого познания, коммуникации. «Ценности суть предметы, явления и их свойства, которые нужны (необходимы, полезны, приятны и проч.) чле-

нам определенного общества или класса или отдельной личности в качестве средств удовлетворения их потребностей и интересов, а также идеи и побуждения в качестве нормы, цели и идеала» [35. С. 261]. Все ценности связаны с биологической, социальной и духовной природой личности [5. С. 112]. Ценности способны регулировать поведение личности и связывать ее с системой социальных значений [5. С. 112]. Ценностное восприятие действительности опосредуется социальными чувствами, формами духовного творчества [5. С.118]. В понимании ценностей самое главное то, «что соответствует представлению о назначении человека и его достоинстве, те моменты мотивации поведения, в которых проявляются самоутверждение и свобода личности. Это ценностные ориентации, которые затрагивают структуру самосознания, субъективные потребности человека. Без них не может быть его подлинной самореализации» [35. С. 34]. Высшими ценностями человеческой жизни являются нравственные идеалы, мораль, они являются главным компонентом ценностей системы культуры, «Воспитание есть специально организованный процесс интериоризации общечеловеческих ценностей. Интериоризация превращает общечеловеческие ценности в высшие психические функции личности» [40. С. 35-36].

Развитие знания ценностей и процессы духовно-нравственного развития субъекта познания и становления индивидуальности – единое целое. Развитие личности – это становление ценностно-смысловой сферы сознания человека, обеспечивающее формирование его субъективности. «Ядро содержания обучения и воспитания должны составлять универсальные общечеловеческие ценности» [8. С. 50]. Сознание – это развитие нравственности, понимания своей ответственности. «Сознание человека – это не только теоретическое, познавательное, но и моральное сознание. Корнями своими

оно уходит в общественное бытие личности» [29. С. 640]. Язык является одной из важнейших культурных ценностей, созданных обществом. Ценности есть общие смыслы, «которые разделяются множеством людей на протяжении истории человечества» [5. С. 112-113].

Переводчику необходимо уметь создавать диалог, в котором смыслы действий становятся общими для участников взаимодействия.

Знание ценностей иной культуры является условием эффективности переводческой деятельности: понимания, интерпретации текста, создания значения, понимания намерений, мотивов говорящего, поведения участников коммуникации, понимания текстов разных стилей и жанров, понимания истории, литературы, искусства народа.

4. Развитие стремления к профессионализму, самосовершенствованию.

Стремление к самосовершенствованию деятельности – это развитие творчества, самоконструирование, самостоятельность, саморазвитие. В процессе развития человека осуществляется выбор из множества представленных человеку возможностей. Самоконструирование, самосозидание – это применение новых возможностей самореализации, отказ от того, что препятствует новым возможностям. В процессе развития человек выступает как Критик, и как объект приложения критических усилий – как Материал. В понимании человека важным является то, что существуют «виртуальные, непроявленные возможности нашего Я, как некая способность переиграть ситуацию, что и делает Я принципиально несводимым к любой наличной фактологии» [38. С. 177-180].

«За разными возможностями, из которых человек выбирает, стоят разные возможные Я; личностный выбор – это всегда выбор одного из возможных вариантов себя. Осознание пространства возможного и рефлексия собственной ситу-

ации выбора являются необходимой предпосылкой автономной, самодетерминируемой жизнедеятельности» [23. С. 14].

Творчество в реализации возможностей зависит от умения ставить и осуществлять цели, применять знания, создавать способы действий для решения стоящих задач. «Возможности воплощаются в действительность через деятельность субъекта, который воспринимает их как возможности для себя, вкладывает себя и свои ресурсы в реализацию выбранной возможности» [23. С. 19-20].

«Субъект принимает на себя ответственность за реализацию данной возможности, внутреннее обязательство перед самим собой вкладывать усилия для ее реализации. В этом переходе происходит трансформация: возможное – ценное (осмысленное) – должное – цель – действие» [25. С. 20]. «Критерием личности является саморегуляция, управление собой, своими действиями, способность влиять на происходящее со мной и вокруг меня» [23. С. 22].

Познание всегда имеет активный, творческий характер, оно зависит от активности субъекта, его знаний, готовности их применять. «Психическое отражение никогда не бывает пассивным, механическим, зеркальным, оно формируется в процессах деятельности активного субъекта через непрерывное взаимодействие человека с окружающим его миром, при постоянной взаимосвязи внутреннего и внешнего, субъективного и объективного, индивидуального и социального. Переживание индивидом непосредственной данности содержания знания характеризуется изначальной предметностью и пристрастностью при постоянном взаимодействии перцептивных, когнитивных и аффективных (эмоционально-оценочных) процессов и их продуктов при динамике актуально значимого и потенциально значимого» [13. С. 34-35].

Важнейшим качеством личности является субъектность (духовность). Достиже-

ние личностью уровня субъектности предполагает овладение совокупностью родовых психологических способностей: мышления, сознания, воли, рефлексии и т. д. [2]. Все психологические реальности, создающие субъектность личности, формируются в процессе развития способности к общению.

Субъектность входит как центральный компонент в определение личности: «мы исходим из положения, что психологически зрелой личностью является человек, достигший определенного, достаточно высокого уровня психического развития. В качестве основной черты этого развития мы отмечаем возникновение у человека способности вести себя независимо от непосредственно воздействующих на него обстоятельств (и даже вопреки им), руководствуясь при этом собственными, сознательно поставленными целями. Возникновение такой способности обуславливает активный, а не реактивный характер поведения человека и делает его не рабом обстоятельств, а хозяином и над ними, и над самим собой» [7. С. 322].

В исследовании субъектности отмечается единство понятий личность, субъектность, индивид: «разделение человеческих свойств на индивидуальные, личностные и субъектные относительно, так как они суть характеристики человека как целого, являющегося одновременно природным и общественным существом. Ядро этого целого – структура личности, в которой пересекаются (обобщаются) важнейшие свойства не только личности, но также индивида и субъекта» [1. С. 220].

«Личность (персона) – это стержневая структура субъекта, задающая общее направление самоорганизации и саморазвития» [33. С. 128-129].

В психологии категории личности и субъекта рассматриваются как целое. Утверждается, что нельзя говорить о двух обособленных сущностях, «так как признание тождества нашего «Я» и нашей личности даже в самом акте их различений

есть, быть может, самое неукоснительное требование здравого смысла» [У. Джемс: 25. С. 35]. «Структура личности включает «самость» [Г. Олпорт: 25. С. 35].

«Модель психического как модель внутреннего мира человека, определяемая векторами Я – Другой, выступает как когнитивная основа субъектности человека, реализующая генеральную линию личностного развития» [33. С. 18]. Субъектность есть способность человека планировать способы действий, реализовывать намеченные программы, контролировать ход и оценивать результаты своих действий [28.С.6]. Наиболее общие характеристики субъекта – активность, целостность и автономность [25. С. 6]. Главными характеристиками человека как субъекта познания являются активность, самость, воля, саморегулирование [25. С. 33]. В исследовании субъектности подчеркивается взаимосвязь активности субъекта с социальными и культурными процессами. «Если субъектность – это «самость» (обозначаемое также как некое «Я»), то оказывается, что индивидуальная самость имеет очень малую значимость и ценность с идеалом (гражданским) и решением социальных задач. При акценте на познавательной сфере нельзя не признать, что мыслящий субъект никогда не мыслит строго индивидуально, изолированно, «сам по себе». Его мыслительный процесс фактически всегда включен в совместный интеллектуальный анализ, участники которого могут быть разделены между собой пространством, соизмеримым с земными масштабами, и временными интервалами в пределах всей истории культуры» [26. С. 42].

Субъектность необходимо исследовать в единстве с понятиями развитие и саморазвитие. В психологии подчеркивается диалектическое единство развития и саморазвития: «необходимо ввести особое представление о «развитии вообще» – как о кардинальном структурном преобразовании человеком своей собственной са-

мости. Речь должна идти о развитии не только по сущности природы (созревания), не только по сущности социума (формирования), а прежде всего по сущности человека – саморазвитии как фундаментальной способности человека становиться и быть подлинным субъектом своей собственной жизни; способность превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования» [34. С. 13]. Развитие субъектности происходит на основе признания другого человека субъектом взаимодействия [3. С. 7].

Переводческая деятельность формирует готовность к саморазвитию, самосозиданию, творчеству: «Две стороны самосозидания – самость и социумность – самость проявляется в самопознании, самоорганизации, саморегуляции, социумность – в самоутверждении, самореализации личности, и поиск меры соотносительности между ними характеризует личность с позиции целостности и всесторонних представлений о своем «Я» [15. С. 96]. Переводчик должен относиться «к работе как к способу реализации своих способностей, которые он постоянно развивает в процессе образования» [15. С. 90].

Способность к саморазвитию формируется в процессе развития стремления к профессионализму, к самосовершенствованию, получению высокой оценки своей деятельности.

В обучении переводческой деятельности необходимо сформировать готовность осознания общего свойства языка, пронизывающего все стороны языка – его субъективности [32. С. 28]. Связующим звеном всех аспектов взаимодействия в переводе является «центр субъективности языка – категория субъекта» [32. С. 29]. Два значения слова субъект – субъект как «познающий и действующий человек» и субъект как «подлежащее, субъект предложения» – соединяются в процессе коммуникации [32. С. 29]. Важнейшей состав-

ляющей коммуникативной компетенции является способность понимания единства трех «Я» горящего: «Я» как подлежащее предложения, «Я» как субъект речи, и «Я» как внутреннее «Эго», которое контролирует самого субъекта. Это понимание высказывания как его элементарной части – «локации» «Я» в пространстве и времени, более сложной части – «локации «Я» (уже «Я» усложненного как субъекта речи) в отношении к акту говорения, наконец, «локации» высших порядков (которые уже и не должны называться просто локацией) – отношение говорящего «Я» к его внутреннему «Эго», которое знает цели говорящего и его намерение лгать или говорить правду и т. д.» [32. С. 217].

Развитие понимания субъективности языка есть развитие умения интерпретации, понимания мотивов, интенций, которые лежат в основе создания смысла, понимание языка «как цельной системы и творческого индивидуального использования этой системы в конкретных ситуациях, понимание общепознавательной гносеологической природы языка как выражения объективных закономерностей мира и индивидуально-познавательного фактора, детерминируемого социальным и индивидуальным качеством коммуникантов» [19. С. 98]

«...идея посредствующей роли языка в понимании мира, конечно верна: каждое слово и обобщает, и расчленяет воспринимаемое. Голубизна, тяжесть, размер, форма и т. д., отдельно от целой вещи не существуют, но отдельные слова, их обозначающие, есть. И различие этого членения мира по значениям слов в разных языках – факт. Но, с одной стороны, человек не утратил способности животных воспринимать мир и до языка; само членение мира по значениям морфем порождено предшествующим опытом народа и, следовательно, вторично; с другой стороны, словосочетания порождают новый смысл и тем самым преодолевают ограниченность значений слов и аффиксов,

почему мышление снимает различие семантических структур языков. Вот почему самые разные языки могут обслуживать однотипные культуры и наоборот. Язык – не оковы ума, а средство нашего владения чужим и своим сознанием» [14. С. 29].

Реализация фундаментальной цели образования – воспитание у человека способности «быть субъектом своего социального развития – требует воспитания устойчивой личностной позиции, способной противостоять непосредственным ситуационным воздействиям, что возможно лишь при наличии «нравственной опоры». Общечеловеческая нравственность – то «смысловое измерение», которое задает направление процессу становления личности [37. С. 57]. Конкретным выражением нравственной составляющей процесса образования, его смысловым инвариантом должно быть воспитание совести [37. С. 57].

Целью образования является создание условий для развития у обучающихся механизмов самообучения и самовоспитания [6], способности самостоятельно приобретать знания [37].

Любые навыки, знания, умения, черты личности могут быть сформированы лишь в результате собственной активности человека – деятельности, инициированной им самим [6. С. 7]. Развитие субъектности определяется приоритетным направлением развития образования – гуманизация, духовно-нравственное воспитание [6. С. 5].

Личность переводчика формируется в процессе развития стремления и способности к постоянному самосовершенствованию, самообучению, саморазвитию, самоконструированию, развития воли.

«Воля есть произвольное, т. е. сознательное и преднамеренное (мотивированное) управление человека своим поведением, деятельностью, эмоциями. Вопрос о сущности воли тесно связан с проблемой мотивации, с объяснением

причин и механизмов активности человека. Мотивация всегда является включенной в волю человека» [16. С. 5-6].

Мотивация исследуется как волевая (произвольная) интеллектуальная активность, как существенная часть произвольного управления. «Мотивация составляет с волей единое целое, так как без мотивации нет воли, в то же время функция воли не сводится только к побуждению активности человека (самодетерминации). Она проявляет себя и в инициации (запуске) действий, и в сознательном контроле за ними, и в преодолении возникающих по ходу деятельности затруднений. Воля связана с вопросами самоинициации действий, самоконтроля и самомотивации» [16. С. 6].

«Воля (или произвольность) – это самоуправление своим поведением с помощью сознания, которое предполагает самостоятельность человека не только в принятии решения, но и в инициации действий, их осуществлении и контроле. Главной сущностью воли является самость. Именно она отличает произвольное управление от непроизвольного» [16. С. 42].

Развитие воли – это овладение приемами самостимулирования, формирование мотива достижения, выработка установки на преодоление трудностей [16. С. 189].

Проявление силы воли в значительной степени обусловлено нравственными мотивами человека. Наличие у человека целостного мировоззрения и стойких убеждений связано с волевой организацией личности человека [16]. Одним из путей формирования волевой сферы личности человека является его нравственное воспитание [30. С. 9-10].

Переводчик – это целостность таких свойств личности как Мотивы, Самосознание, Нравственность, Воля, Творчество, Самосовершенствование. Развитие нравственности и развитие воли единое понятие. Развитие нравственности должно следовать закону, сформулированному И.



Кантом: «Поступай только согласно такой максиме, руководствуясь которой, в то же время можешь пожелать, чтобы она стала всеобщим законом» [18. С. 185]. «Моральность состоит в отношении всякого поступка к законодательству, благодаря чему только и возможно царство целей. Но необходимо, чтобы это законодательство всегда было налицо в самом разумном существе и могло возникать из его воли, принцип которой, следовательно, таков: совершать каждый поступок не иначе как по той максиме, которая могла бы служить всеобщим законом, и, следовательно, только так, чтобы воля благодаря своей

максиме могла рассматривать самое себя также как устанавливающую всеобщие законы» [18. С. 211]. «Добрая воля – это та, максима которой всегда может содержать в себе саму себя, рассматриваемую как всеобщий закон» [18. С. 226].

Сознание – это развитие нравственности, понимания своей ответственности, развитие трудолюбия. «Сознание человека – это не только теоретическое, познавательное, но и моральное сознание. Корнями своими оно уходит в общественное бытие личности» [29. С. 640].

Перевод есть путь развития сознания, воли, нравственности, человечности, способности понимания Другого, создания

### ПРИМЕЧАНИЯ

1. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания. Избранные психологические труды / Под ред А. А. Бодалева. – М., 1996.
2. Анциферова Л. И. Психологическое учение о человеке. Теория Б. Г. Ананьева, зарубежные концепции, актуальные проблемы // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – №1.
3. Асмолов А. Г. Психология личности. – М., 2001.
4. Барабанщиков В. А., Носуленко В. Н. Системность. Восприятие. Общение. – М., 2004.
5. Берелехис А. А., Ильинская С. Г. О конфликте различных систем ценностей // Философские науки. – 2007. – № 3.
6. Берулава М. Н. Гуманистическое образование в условиях информационной цивилизации // Педагогика. – 2008. – № 7.
7. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер 2008.
8. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. – 2007. – № 8.
9. Бурак А. Л. Просто о сложном // Вестник МГУ. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 1999. – №4.
10. Виноградов В. С. Лексические вопросы перевода художественной прозы. – М., 1978.
11. Выготский Л. С. Собр. соч. в 6 т. – Т. 3. – М., 1983.
12. Дубровский Д. И. Основные категориальные планы сознания // Вопросы философии. – 2008. – № 12.
13. Залевская А. А. Введение в психолингвистику. – М., 1999.
14. Ибраев Л. И. Надзнаковость языка // Надзнаковость языка. – 1980. – № 1.
15. Иванкина Л. И. Образовательный дискурс современности // Философские науки. – 2007. – №12.
16. Ильин Е. П. Психология воли. – СПб., 2000.
17. Касавин И. Т. Дэвид Юм. Парадоксы познания // Вопросы философии. – 2011. – № 3.
18. Кант И. Собрание сочинений в 8 томах. – Т. 4. – М., 1994.
19. Колшанский Г. В. Объективная картина мира в познании и языке. – М., 2006.
20. Лейбниц Г. В. Сочинения в 4 т. – Т. 1. – М., 1982.
21. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – М., 1972.

22. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения в 2 т. – Т. 2. – М., 1983.
23. Леонтьев Д. А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному // Вопросы психологии. – 2011. – №1. – С. 3-27.
24. Липский Б. И. Вещь как интенциональный объект // Вопросы философии. – 2011. – № 2.
25. Митькин А. А. Субъектность человека: грани и границы. Часть 1. // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29. – № 3.
26. Митькин А. А. Субъектность человека: грани и границы. Часть 2. // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29. – № 4. – С. 2-43.
27. Найссер У. Познание и реальность: смысл и принципы когнитивной психологии / Пер с англ. – М., 1981.
28. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М., 1976.
29. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб., 1998.
30. Рудик П. А. Психологические основы морально-волевой подготовки спортсмена // Проблемы психологии спорта. – М., 1962.
31. Садовский В. Н. Если переводить плохо – лучше не переводить вообще // Вопросы философии. – 1999. – № 11.
32. Степанов Ю. С. В трехмерном пространстве языка. – М., 2010.
33. Сергиенко Е. А. Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива // Психологический журнал. – 2011. – Т. 32. – № 1. – С. 120-132.
34. Слободчиков В. И. Антропологический принцип в психологии развития // Вопросы психологии. – 1998. – № 6.
35. Тугаринов В. П. Избранные философские труды. – Л., 1988.
36. Федоров А. В. Основы общей теории перевода. – М., 1968.
37. Чудновский В. Э. Смыслоразножизненный контекст современного процесса образования // Вопросы психологии. – 2009. – № 4.
38. Шведов М. Ш. Человек как незавершенная завершенность // Вопросы философии. – 2004. – №2. – С. 177-180.
39. Швейцер А. Д. Теория перевода. – М., 2009.
40. Шиянов Е. Н. Аксиологические основания процесса воспитания // Педагогика. – 2007. – № 10.

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

УДК 378:792.036  
ББК 74.58:85.334.07  
Педагогика



**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ТЕАТРАЛЬНОЙ  
ПЕДАГОГИКИ В ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННОГО  
УЧИТЕЛЯ**

Кандидат педагогических наук С. М. Яковлюк

*Концептуальные основы театральной педагогики способствуют формированию целеустремленности и инициативности, организованности и последовательности, настойчивости и упорству и др. качествам в подготовке современного учителя.*

**Ключевые слова**

Театральная педагогика, гуманистический подход лично ориентированный подход, акмеологический подход

Рассматривая театральную педагогику как одну из подструктур высшего педагогического образования, появилась потребность формулирования ее концептуальных основ, с целью выявления логической связи с общей педагогикой.

Исходя из определения, предложенного В. В. Краевским: методология педагогики есть система знаний об исходных положениях, об обосновании и структуре педагогической теории, о принципах, подходах и способах добывания знаний, верно отражающих непривычно изменяющуюся педагогическую действительность в условиях развивающегося общества, а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества специально-научных педагогических исследований [5. С. 18], можно выделить, что методология театральной педагогики – это учение о принципах и ме-

тодах научно-творческого познания, о закономерностях креативной деятельности и специфике работы в этой сфере, т. е. учение о методах поиска новых идей, теорий, способствующих творческой их реализации.

Происходящие реформационные процессы в сфере образования, тенденция российских школ к самостоятельному педагогическому творчеству свидетельствуют о необходимости подготовки учителя-актера, учителя-сценариста, учителя-режиссера, учителя-исследователя. В связи с этим возрастают требования к подготовке современного учителя. Поэтому, формулируя педагогические цели, необходимо учитывать:

- динамику развития науки, интеграционные процессы в сфере образования;
- требования к будущему учителю;
- возможности вуза в подготовке современного специалиста;
- необходимость измерения и оценки

достижения промежуточных и конечных результатов на всех этапах образовательного процесса.

Исходя из вышесказанного, цель театральной педагогики состоит в раскрепощении психофизического аппарата студента-выпускника с целью создания свободного эмоционального контакта с учениками, взаимного доверия и творческой атмосферы, способствующей через призму личного восприятия моделировать отношение учеников к процессу обучения.

Методологическим обоснованием для изучения закономерностей подготовки будущих учителей, с высоко развитыми профессионально-творческими способностями, служат гуманистический, личностно ориентированный, акмеологический подходы позволяющие определить природные задатки, развить нестандартное мышление, сформировать потребность в самоанализе и саморазвитии, совершенствуя креативные способности.

Так, в основе гуманистического подхода лежит комплекс взаимосвязанных духовных и предметно-практических форм, способствующих достижению целостного и гармоничного развития личности: в рефлексии, ценностном ориентировании, свободном целеполагании, личностной самоактуализации и мотивации, нравственных исканиях смысла, выборе и проектировании поступка, во взаимопомощи, сотрудничестве, саморегуляции поведения и самоопределения.

Идея гуманизации в педагогике направлена на качественное изменение всей системы образования, предполагающее процесс приобщения индивида к общечеловеческим ценностям, развитие и приобретение какой-либо социальной системой определенных черт, направленных к человеку и приводящих к кардинальному изменению его отношения к другому человеку, характера их взаимодействия между собой. Анализ работ, посвященных изучению и исследованию гуманистического подхода (Ш. А. Амонашвили, Е. В. Бон-

даревская, В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова Т. В. Цырлина, и др.), позволяет определить ряд общих признаков, характерных для данного подхода:

- обращение к личности обучающего, его интересам, способностям, потребностям, а также ее саморазвитию и самовоспитанию, способствующим успешному решению поставленных перед ней педагогических задач;
- осуществление совместной жизнедеятельности учителя и учащихся, основанной на гуманистических ценностях: взаимодействия и взаимоуважения, доверия и доброжелательности;
- приоритет воспитательных целей над дидактическими;
- направленность педагогической деятельности на выявление и создание условий, способствующих развитию индивидуальности каждого.

Одним из объективных факторов реализации гуманистического подхода является гуманизация отношений в обществе. Сущность гуманизма определяется совокупностью объективных и субъективных отношений к каждому человеку как самоценности, основывающихся на определении ценностей. Выбор гуманистических ценностей как приоритетных в сфере образования, определяется иерархией ценностей, предложенных В. А. Караковским:

- духовно-космические ценности;
- общенациональные, государственно-общественные воспитательные ценности;
- нравственно-эстетические и экологические ценности;
- индивидуально-личностные воспитательные ценности.

Смысл освоения перечисленных выше ценностей заключается в попытке выразить сущность индивидуальности, при которой у студента должны «резонировать» духовные личностные смыслы. В связи с этим, основополагающими принципами гуманистического подхода в процессе под-

готовки будущих учителей являются: принцип творческой целесообразности потребления, принцип сохранения и создания новых культурных ценностей.

Исходя из основных положений гуманистического подхода, процесс становления будущих учителей должен предполагать формирование:

- способности студента к личностному, культурному и профессиональному самоопределению;
- рефлексии собственной культуры и профессии;
- уважения к истории и культуре своего и других народов;
- осознанных позитивных ценностных ориентаций студента по отношению к российской культуре, поликультурной по своей природе, и собственной профессиональной деятельности;
- создание поликультурной профессиональной среды как основы для взаимодействия личности с элементами других культур [9. С. 110-111].

Таким образом, гуманистический подход, ставящий во главу угла развитие личности, является основополагающим в театральной педагогике, поскольку именно данный подход нацелен на развитие таких профессионально-значимых качеств, как артистизм, креативность, ответственность, целеустремленность, гуманность.

Гуманистические идеи развиваются также и в концепции личностно ориентированного образования академика Е. В. Бондаревской. По ее мнению образование тесно переплетается с воспитанием человека: «Образование – это, прежде всего, становление человека, обретение им себя, своего образа, неповторимой индивидуальности, духовности, творческого начала. Образовать человека – значит помочь ему стать субъектом культуры, научить жизнотворчеству» [3. С. 12-13].

Теоретическое назначение концепции личностно ориентированного обучения определяется раскрытием природы и условий реализации личностно развиваю-

щих функций образовательного процесса в определении целевых, содержательных и процессуальных характеристик системы образования. Личностно ориентированное образование не занимается формированием личности с заданными свойствами, а создает условия для полноценного их проявления и развития личностных функций субъектов образовательного процесса [7. С. 17-18].

Как отмечает академик В. В. Сериков, личностные функции – это в данном случае не характерологические качества ее, а те проявления человека, которые и реализуют социальный заказ «быть личностью». В связи с этим, выделяют основные функции, определяющие этот заказ. Среди них следующие:

- мотивация как принятие и обоснование деятельности;
- опосредование по отношению к внешним воздействиям и внутренним импульсам поведения;
- коллизия, предполагающая видение скрытых противоречий действительности;
- критика в отношении предлагаемых извне ценностей и норм;
- рефлексия, характеризующая конструирование и удержание определенного образа «Я»;
- смыслотворчество как определение системы жизненных смыслов вплоть до сути жизни;
- ориентация, предполагающая построение личностной картины мира, в том числе и индивидуальной;
- обеспечение творческого характера любой личностно значимой деятельности;
- самореализация, характеризующая стремление своего образа «Я» с окружающими;
- обеспечение уровня духовности жизнедеятельности в соответствии с личностными притязаниями.

Перечисленные выше функции, их полнота и содержательность, свидетельствуют о развитии личности, ее стремлении к

поиску жизненных смыслов, ее роли в социуме и жизнедеятельности человека, о соотношении личностно-когнитивных компонентов в образовании и др.

В связи с этим, концепция личностно ориентированного образования, включая и профессионально-педагогическое, опирается на следующие принципы:

- приоритет индивидуальности, самоценности обучаемого, который изначально является субъектом образовательного процесса;

- содержание образования определяется в связи с уровнем развития современных социальных, информационных технологий и будущей профессиональной деятельности;

- личностно ориентированное образование максимально обращено к индивидуальному опыту обучаемого, его потребности в самоорганизации, самоопределении и развитии.

Таким образом, рассмотрев личностно ориентированный подход в образовании можно сформулировать вывод о том, что его главное предназначение – подготовить педагога-гуманиста, способного к профессионально-творческому, духовно-нравственному и культурному саморазвитию.

Рассматривая театральную педагогику в подготовке современного учителя, необходимо акцентировать внимание на акмеологическом подходе.

В изучение акмеологического подхода определенный вклад внесли такие ученые, как К. А. Абульханова-Славская, О. С. Анисимов, Е. Н. Богданов, А. А. Бодалев, А. А. Гусева, В. Г. Зызыкин и др. Педагогическая акмеология – это наука о закономерностях высших достижений в целостном развитии человека на каждом его возрастном этапе в процессе непрерывного образования, включая школьное, вузовское, последипломное и образование взрослых [6. С. 11-12]. Согласно данной теории, человек имеет широкие границы своего личностного «Я» и может посмотреть на себя со «стороны», способен к со-

циальным отношениям, проявляя сочувствие и терпимость, демонстрируя эмоциональную саморегуляцию и самовосприятие; реалистически воспринимает мир, опыт и свои притязания, способен к самопознанию, имеет четкое представление о своих собственных сильных сторонах и слабостях; владеет определенной системой ценностей, придавая значимость и смысл всему, что делает человек.

Рассмотрение акмеологического подхода приобретает особое значение для определения концептуальных основ театральной педагогики, так как объектом его изучения является человек в динамике его саморазвития, самосовершенствования, самоопределения в различных жизненных сферах самореализации. Предметом акмеологии является творческий потенциал человека, закономерности и условия достижения субъектом деятельности различных уровней раскрытия творческого потенциала, вершин его самореализации. Одной из важнейших ее задач является вооружение личности знаниями и технологиями, обеспечивающими возможность ее успешной самореализации в том числе и в области избранной профессии.

В связи с этим, в работах К. А. Абульхановой-Славской выделено шесть основных групп акмеологических понятий и категорий:

- категории, являющиеся обозначением качества развития и его характеристика («акме», «профессионализм», «зрелость» и др.);

- категории, характеризующие системы («субъект», «стратегия», «организация» и др.);

- категории, раскрывающие профессиональный способ использования человеком жизненных, организационно-временных ресурсов («индивид», «работоспособность», «профессиональное долголетие» и др.);

- категории, характеризующие ценностные ориентации («личность», «Я-концепция», «готовность» и др.);

– категории, характеризующие деятельность на высших стадиях развития личности («высокая продуктивность», «креативность», «эффективность» и др.) [1. С. 39-55].

Одной из основополагающих категорий рассматриваемого подхода, является категория профессионализма, включающая в себя как достижение профессионального мастерства, так и развитие важнейших личностно-профессиональных качеств таких, как целеустремленность и инициативность, организованность и последовательность, настойчивость и упорство и др. Становление профессиональной личности, повышение уровня ее мастерства, творческое раскрытие, ее нравственно-эстетическое совершенствование основывается на ее личностно-профессиональном развитии, которое является базисной акмеологической категорией [8. С. 81-82].

Исследования в области акмеологии показывают, что личностное развитие включает в себя:

– изменение мотивационной сферы личности;

– возрастание на уровне интеллекта умения планировать, а затем осуществлять на практике те деяния и совершать те поступки, которые соответствуют ценностям профессиональной деятельности;

– появление большей способности мобилизовать себя на преодоление трудностей объективного характера, мешающих проявлять самостоятельность и совершать деяния в соответствии с этими ценностями;

– более объективное оценивание своих сильных и слабых сторон и степени своей готовности к новым более сложным деяниям и ответственным поступкам [2. С. 36-38].

Основные качества и умения педагогического мастерства, обеспечивающие высокую стабильную эффективность деятельности, независимо от ее содержания и специфики, составляют акмеологические инварианты профессионализма. Со-

гласно В. Г. Зазыкину, общими акмеологическими инвариантами профессионализма являются:

– развитая антиципация, проявляющаяся в умении точно, «далеко» и надежно прогнозировать, предвосхищать развитие ситуаций, возникающих в процессе выполнения деятельности;

– высокий уровень саморегуляции, проявляющийся в умении управлять своим состоянием, работоспособности, стрессоустойчивости, постоянной готовности к экстренным действиям, способности мобилизовать свои ресурсы в необходимый момент;

– умение принимать решения, их своевременность и точность, нестандартность и эффективность;

– креативность, проявляющаяся не только в высоком творческом потенциале, но и в специальных умениях творчески решать профессиональные задачи;

– высокая и адекватная мотивация достижений, оценка и отношение [4. С. 45-49].

Важнейшими акмеологическими факторами, согласно мнению Н. В. Кузьминой, являются стремление к самореализации, высокие личностные и профессиональные стандарты, высокий уровень профессионального восприятия и мышления и др.

Таким образом, акмеологический подход, основывающийся на вышеизложенных принципах, выступает одним из ведущих методологических подходов в исследовании профессионализма будущих учителей средствами театральной педагогики.

Проведенный анализ названных методологических подходов свидетельствует о том, что все они в равной степени связаны с процессами развития профессионально-творческих способностей будущих современных учителей, способствуя становлению в каждом педагоге чувства собственного достоинства, эмпатии и уважения, стремления обеспечить максимальный психологический комфорт для полноценного развития его личности.

**ПРИМЕЧАНИЯ**

1. Абульханова-Славская К. А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования // Психологический журнал. – 1994. – №4. – С. 39-55.
2. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. – М.: Флинта: Наука, 1998.
3. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. – 1997. – №7. – С.12-13.
4. Зазыкин В. Г. Акмеографический подход в развитии профессионализма государственных служащих. – М.: РАГС, 1999.
5. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап: уч. пособие для студ. высш. учебн. завед. / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М.: Изд. центр «Академия», 2006.
6. Максимова В. Н. Акмеологическая теория в контексте проблемы качества образования // Педагогика. – 2002. – №4. – С. 11-12.
7. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование // Педагогика. – 2007. – №9. – С. 17-18.
8. Слостенин В. А., Сушко И. А. Становление профессионализма учителя в системе муниципального образования: монография. – М.: Международная академия наук педагогического образования, 2003.
9. Стуколова Л. З. Гуманистическая ориентация личностно-профессионального развития будущего менеджера в вузе // Гуманизация образования. – 2008. – №1. – С. 110-111.





УДК 37.03  
ББК 74.20  
Педагогика и психология

## ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

И. Н. Булимова

*В статье рассматриваются сущность исследовательской компетентности, её компонентный состав, организация исследовательской деятельности учащихся общеобразовательной школы на современном этапе развития среднего образования, направленной на формирование исследовательской компетентности*

### Ключевые слова

Компетентность, исследовательская компетентность школьника, образовательный процесс, интеграция урочной и внеурочной деятельности

**М**одернизация и инновационное развитие социально-экономической жизни нашей страны в условиях постиндустриального общества поставили перед образованием задачу формирования инициативной, духовно богатой личности, способной самостоятельно приобретать знания и применять их для решения возникающих проблем, генерировать новые идеи, адекватно адаптироваться к условиям современного быстро меняющегося мира, смене профессий. Это нашло выражение в Национальной образовательной стратегии «Наша новая школа» и Государственных образовательных стандартах начального и основного общего образования II поколения, в которых обозначены требования и поставлены задачи развития творческих способностей каждого ученика, создания условий для его саморазвития и самосовершенствования, формирования ключе-

вых компетентностей.

Анализ литературы показал, что определение понятий «компетенция» и «компетентность», соотношение их основных элементов, а также необходимые условия формирования рассматриваются в работах С. Г. Воровщикова [2], И. А. Зимней [4], Г. К. Селевко [7], И. М. Осмоловской [6], А. В. Хуторского [10] и др.

Одной из ключевых компетентностей учащихся является исследовательская, которая дает возможность личности самостоятельно творчески осваивать и переосваивать новые способы деятельности в любой сфере человеческой культуры. Именно поэтому формирование исследовательской компетентности приобретает особую актуальность и значимость в образовательном пространстве современной школы. Некоторые аспекты исследовательской компетенции учащихся, её становления и развития рассматриваются в

ряде защищенных диссертаций – Т. В. Альниковой [1], А. А. Ушакова [8], Е. В. Феськовой [9] и др.

Анализ литературы и научных исследований [1, 8-9], а также анкетирование учителей школ города Рязани (72 человека), изучение содержания и уровня сформированности данной компетентности у школьников позволяют сделать вывод о том, что вопрос формирования исследовательской компетентности учащихся недостаточно изучен. На данный момент отсутствует единое понимание структуры и содержания исследовательской компетентности учащихся, что затрудняет выявление и обоснование оптимальных путей её формирования у школьников. Наше исследование позволило внести уточнения и дополнения в понятие «исследовательская компетентность», её содержание и структуру, выделить этапы, путей формирования данной компетентности.

Опираясь на понятие «компетентность», формулируемое Г. К. Селевко [8. С. 139], мы понимаем под исследовательской компетентностью интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности её к самостоятельной исследовательской деятельности, основанной на знаниях, умениях, навыках, способностях и опыте, которые приобретены в процессе социализации, обучения и ориентированы на успешное личностно или социально значимое исследование, творческое преобразование действительности.

При определении компонентов исследовательской компетентности исходили из положения А. В. Хуторского о том, что понятие «компетентность» включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную, поведенческую, а также интеллектуальную, необходимые в исследовательской деятельности [11. С. 5].

На основе характеристик компетентностей, выделенных И. А. Зимней [4]:

– мотивационный (готовность к про-

явлению компетентности),

– когнитивный (владение знанием содержания компетентности),

– деятельностно-практический (опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях),

– ценностно-смысловой (отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения);

– эмоционально-волевой (эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления),

мы дополнили список двумя следующими компонентами в структуре исследовательской компетентности:

– интеллектуальным (способности, реализуемые и развивающиеся в ходе исследовательской деятельности, владение логическими операциями по отношению к объектам и явлениям природы);

– социальный (связь исследований учащихся с социумом, его потребностями, активную личностную позицию в обществе, участие в экологических акциях).

Центральное место среди них мы отводим когнитивному, деятельностно-практическому и ценностно-смысловому компонентам, так как именно они играют определяющую роль в формировании исследовательской компетентности учащихся.

Данные компоненты составили основу модели формирования исследовательской компетентности учащихся общеобразовательной школы.

Модель апробировалась в практике работы МОУ СОШ № 9, 51, 63, 67 города Рязани и в процессе апробации получила экспериментальное подтверждение эффективности. Формирование исследовательской компетентности было обеспечено организацией образовательного процесса в русле компетентностного и системно-структурного подходов. Определены организационные формы и методы работы с учащимися, научно-методическое сопровождение. Формирование исследовательской компетентности прохо-

дило поэтапно: начальный, промежуточный и основной этапы.

**На пропедевтическом этапе (в начальной школе)** – выявлялись исследовательские способности учащихся; в процессе изучения предмета «Окружающий мир» наблюдалось становление элементов исследовательской компетентности, с учетом индивидуального опыта детей, их познавательных интересов.

**На II этапе (в основной неполной школе)** закладывалась база исследовательской компетентности: учащиеся овладевали основными знаниям и умениями, необходимыми для самостоятельного исследования. Эта задача основывалась на преимуществах и перспективности в обучении исследованию. Её решение зависело от уровня методологической культуры учителя. Обучение проходило на уроках биологии и внеклассных занятиях. Использовались следующие формы организации исследовательской деятельности на уроке: урок-исследование, урок «Из истории открытий», урок «В научной лаборатории», урок-защита исследовательских проектов; учебный эксперимент, исследовательское домашнее задание.

Были разработаны в помощь школьникам программа внеурочной деятельности по биологии «Первые шаги в исследовании» и методическое пособие «Исследовательская и проектная деятельность учащихся», а также элективный курс предпрофильной подготовки «Школа исследователя».

Программа «Первые шаги в исследовании» рассчитана на 34 часа (1 ч. в неделю в течение учебного года). Её целью является знакомство с методами исследования в природе и в лабораторных условиях, обучения практическим умениям, необходимым для участия в исследовательской деятельности. Методика программы предусматривала использование частично-поисковых и исследовательских самостоятельных наблюдений, исследовательской практики, коллективного обсуждения про-

межуточных и итоговых результатов этой работы, интерактивных занятий, исследовательских экскурсий, интеллектуальных игр.

Отчет о проведенном исследовании школьники представляли на научно-практической конференции. В таблице 1 приводится тематический план изучения программы внеурочной деятельности «Первые шаги в исследовании».

Дальнейшее формирование исследовательской компетентности проходило на занятиях предпрофильного элективного курса «Школа исследователя» (9 класс). Предлагаемый курс рассчитан на 18 часов. В работе с учащимися использовались деятельностные технологии в форме интерактивных занятий, практикумов, проведения поисковых бесед, дискуссий, обмена мнениями, исследовательской практики; встречи с представителями науки, экскурсии.

В таблице 2 приводится тематический план изучения элективного курса «Школа исследователя».

«Проектная и исследовательская деятельность создает ситуации, которые подчас невозможно смоделировать в рамках традиционного учебного процесса» [3. С. 12]. Исследовательские работы, проводимые в рамках элективного курса, получали развитие во внеучебное время. Учащиеся выполняли исследовательские проекты, в ходе которых совершенствовались и применялись исследовательские знания и умения, полученные на занятиях, шло накопление опыта. Результаты работ обсуждались на заседании школьного научного общества, защита проектов проходила на научно-практической конференции. Разнообразные формы исследовательской деятельности позволили обеспечить интеграцию урочной и внеурочной деятельности учащихся по формированию у них исследовательской компетентности.

**На III этапе (в старшей профильной школе)** учащиеся овладевали всеми элементами исследовательской компетент-

Таблица 1

## Тематический план изучения программы «Первые шаги в исследовании»

тема	Всего часов	теория	практика	экскурсии
Проведение исследований в природе; знакомство с оборудованием и методами исследования	5	1	2	2
Знакомство с работой учреждений дополнительного образования: городского и областного экологических центров, городской станции юннатов	3	–	–	3
Природные сообщества родного края, их видовое разнообразие	3	1	–	2
Исследовательские наблюдения за растениями и животными (по выбранным темам)	5	–	5	–
Технология подготовки проекта	3	1	2	–
Наблюдения за зимующими птицами; зимний учет птиц (групповой проект)	4	–	4	–
Методы экологического мониторинга	4	2	2	–
Исследование уровня загрязнения воздуха, воды, почвы с использованием методов экологического мониторинга	4	–	4	–
Итоговая научно-практическая конференция	2	–	–	–
Экскурсия в заповедник, национальный парк	1	–	–	–

Таблица 2

тема	Всего часов	теория	практика
Общие представления о научном исследовании	2	1	1
Методы исследования и математическая обработка результатов	3	1	2
Методика работы с различными источниками информации	2	1	1
Основные этапы исследовательской деятельности	4	2	2
Исследовательская практика	5	–	5
Итоговая научно-практическая конференция	2	–	–

ности, приобретали опыт проявления её в разнообразных ситуациях.

Формирование их проходило не только на уроках биологии, но и на занятиях факультатива «Исследователи», в рамках школьного научного общества, конкурсов проектных и исследовательских работ, в образовательных экспедициях; во время летней полевой практики, на которой старшеклассники проводили биоэкологические исследования; на занятиях в городском экологическом центре, на станции юннатов; на конференциях.

На III этапе учащиеся самостоятельно выполняли индивидуальные и групповые проекты по биомониторингу («Мы и наш город», «Биоиндикация водоемов окрестностей Рязани» и др).

Формирование экологической культуры у школьников является одним из факторов социализации через исследования, через практическую деятельность по охране окружающей среды и пропаганде экологических знаний. Старшеклассники приобретали опыт использования исследовательских знаний и умений в разных сферах деятельности, подходить к любой жизненной проблеме с творческой позиции.

Необходимым для процесса формирования исследовательской компетентности учащихся является организация научно-методического сопровождения с целью совершенствования исследовательских и организационных умений у учителей разных предметов – проведение семинаров, конференций, курсов повышения квалификации, мастер-классов; создание, творческих объединений, экспериментальных педагогических проектов, разработка практических рекомендаций.

Современный мониторинг образования предполагает получение сведений о состоянии сформированности компетенции учащихся на начальном, промежуточ-

ном и основном этапах с тем, чтобы определить, что означает полученный результат, и какие меры должны быть приняты. Проведенная опытно-экспериментальная работа и изучение психолого-педагогической литературы, позволили определить критерии сформированности исследовательской компетентности, которые соответствуют выделенным компонентам исследовательской компетентности учащихся общеобразовательной школы: мотивационный (готовность к проявлению компетентности), когнитивный (знания как когнитивная основа компетентности), поведенческий (опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях), интеллектуальный (владение логическими операциями), ценностно-смысловой (отношение к процессу исследования, содержанию и результату компетентности), эмоционально-волевой (эмоционально-волевая саморегуляция), социальный (связь исследования с социумом, его потребностями, активная личностная позиция в обществе). В рамках мониторинга по этим критериям проводилось комплексное выявление уровня сформированности исследовательской компетентности учащихся в ходе констатирующего и формирующего этапов эксперимента. Диагностика показала положительную динамику изменения количества учащихся общеобразовательных школ (экспериментальных групп) с высоким, средним и низким уровнями сформированности исследовательской компетентности. Наблюдение за школьниками, занимающимися исследовательской деятельностью, позволили сделать вывод о том, что интеграция урочной и внеурочной исследовательской деятельности является оптимальным путем формирования исследовательской компетентности учащихся.

### ПРИМЕЧАНИЯ

1. Альникова Т. В. Формирование практико-исследовательской компетенции уча-

щихся на элективных курсах по физике: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. В. Альникова. – Томск, 2007. – 23 с.

2. Воровщиков С. Г. Учебно-познавательная компетентность старшеклассников: состав, структура, деятельностный компонент / С. Г. Воровщиков. – М.: АПК и ППРО, 2006. – 160 с.

3. Воровщиков С. Г. Внутришкольная система развития учебно-познавательной компетентности старшеклассников // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 30 сент. – [http: / /www.eidos.ru/journal/2007/0930-8.htm](http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-8.htm).

4. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

5. «Наша новая школа». Национальная образовательная стратегия [Текст] // Вестник образования. Специальное приложение. – 2009. – 1 полугодие.

6. Осмоловская И. М. Ключевые компетенции в образовании: их смысл, значение и способы формирования / И. М. Осмоловская // Директор школы. – 2006. – № 8. – С. 64-69.

7. Селевко Г. К. Компетентности и их классификации // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138-143.

8. Ушаков А. А. Развитие исследовательской компетентности учащихся общеобразовательной школы в условиях профильного обучения: Дис. ... канд. пед. наук / Ушаков А. А. – Майкоп, 2008. – 190 с.

9. Феськова Е. В. Становление исследовательской компетентности учащихся в дополнительном образовании и профильном обучении: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Красноярск, 2005.

10. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

11. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 12 декабря. – <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.



УДК 159.922  
ББК 88.834  
Педагогическая психология

## ЛОКАЛИЗАЦИЯ СУБЪЕКТИВНОГО КОНТРОЛЯ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МАРКЕР СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ ВОСПИТАННИКОВ КАДЕТСКОГО КОРПУСА

Л. М. Додова

*В статье представлены результаты эмпирического исследования динамических показателей локализации субъективного контроля в двух возрастных группах воспитанников кадетских корпусов: старших подростков и юношей. Показано, что образовательная среда кадетского корпуса способствует опережающему становлению социальной зрелости подростков и юношей, маркером которой являются достоверно более высокие, чем у их сверстников из общеобразовательной школы, уровни общей интернальности и интернальности в области достижений. Установленные феномены интернальности воспитанников Кубанского казачьего кадетского корпуса дают основание говорить о том, что образовательный процесс и образовательная среда этого учебного заведения обладают наиболее выраженным ресурсом устойчивого позитивного воздействия на личностное становление подростков и юношей.*

### Ключевые слова

Кадетское образование, личностная, социальная зрелость, локус контроля, интернальность общая, интернальность в области достижений, интернальность в области неудач

Известно, что в контексте теории социального научения локус контроля представляет собой обобщенное ожидание того, в какой степени человек контролирует важность и результаты той или иной деятельности [17]. В психологических исследованиях последних лет данный конструкт успешно используется как критерий личностной зрелости, как атрибутивный показатель для определения феноменологического «поля» самореализации и субъектной активности личности [2, 6 и др.]. В частности, Н. Е. Харламенкова рассматривает зрелость как

показатель развития личности, способности к осуществлению самопроизвольного контроля, который в отличие от произвольного контроля, требующего специальной организации поведения, спонтанно. Спонтанность личности складывается на основе интеграции идентичности, интериоризации этических ценностей, внутренней направленности мотивации, проявляющихся в контроле поведения. Делается гипотетическое предположение: психологическая зрелость личности может быть раскрыта как способность человека к спонтанному поведению [6].

На современном этапе развития гуманитарного знания отмечается возрастающее внимание к проблеме социальной, личностной зрелости, рассматриваемой, в частности, применительно к школьному периоду субъектного становления как «социальный потенциал личности» [1]. В исследованиях отмечается, что как категория психологии зрелость рассматривается в четырех аспектах: как стадия развития, как общая тенденция развития, как результат достижений диффинитивной стадии развития и как развитие разных модулей психической организации (эмоциональная, интеллектуальная, нравственная, социальная, биологическая зрелость) [5, с. 6].

Социально-психологическая зрелость – это вид зрелости, проявляющийся, во-первых, в отношениях и взаимодействиях с другими людьми, с социальными группами и в целом с окружающей социальной средой. Во-вторых – это зрелость самих социальных групп, межличностных, внутригрупповых и межгрупповых отношений [2, с. 210].

Становление психологической, социальной зрелости и феноменологические ее проявления в подростково-юношеский период рассматриваются преимущественно в предметном поле психологии развития, возрастной психологии, психологии личности. Среди работ этой направленности следует, прежде всего, выделить исследования Д. И. Фельдштейна [4], А. Инкельса и Г. Лейдермана [9], И. Гринберга [8], Дж. Мида [17], Левингер [13, 14, 15], Дж. Марсиа [16], Л. Колберга [10, 11, 12], Э. Эриксона [7]. Так, в концепции поуровневого развития личности, предложенной в трудах Д. И. Фельдштейна, ведущая роль отводится изменениям степени социальной зрелости, измеряемой, в свою очередь, степенью и характером индивидуализации и социализации растущего человека на разных этапах его взросления. При этом условием изучения данных процессов оп-

ределяется анализ особенностей развития и изменения деятельности, рассмотрения спектра ее усложнения, специфики типов и видов, их смены и взаимодействия [4, с. 10-11].

А. Л. Журавлев отмечает, что в достаточно обобщенном смысле психосоциальную зрелость можно трактовать как степень социализированности личности – степень усвоения ею социальных норм, правил и стандартов поведения, характерных для конкретной этно- и социо-культурной среды. Однако в этом случае психосоциальная зрелость становится относительным явлением, тесно связанным и определяемым условиями жизнедеятельности личности и социальной группы. Именно поэтому относительный характер зрелости становится важной проблемой для взаимодействия людей в современном мире – мире интенсивных коммуникаций представителей различных этносов, регионов и культур [2, с. 206].

Отсутствие относительных показателей социальной и личностной зрелости, затрудняет дифференцированный подход к анализу эмпирических данных об уровне развития ряда психологических, психосоциальных качеств подростков, получающих образование в специфической образовательной среде – кадетском корпусе. В связи с этим целесообразно, на наш взгляд, использовать уровневые характеристики выраженности психологических свойств, рассматриваемых как частные «маркеры» социальной и личностной зрелости подростков. Среди них особое место может занять «маркер» локуса контроля. Исходя из представления об относительном характере психосоциальной зрелости, можно предположить, что в разных условиях жизнедеятельности и социализации подростков этот психологический «маркер» может иметь различную конфигурацию, обусловленную спецификой образовательной среды, в условиях которой происходит личностное становление учащегося.



**Историческая справка**

Словом «кадет» (от французского *cadet* «младший») в дореволюционной России определялось звание воспитанников кадетских корпусов – средних военно-учебных заведений для детей дворян и офицеров с 7-летним курсом обучения. С 80-х гг. XX в. кадетами называют курсантов военно-учебных заведений России. Обучение кадетов проходит в кадетских корпусах – начальных военно-учебных заведениях с программой среднего учебного заведения с полным пансионом, предназначенных для подготовки молодежи к военной карьере.

Первые кадетские учреждения в России были созданы императорским Указом 29 июля 1731 года. В 1882 году, сохранив установившийся в кадетских корпусах общеобразовательный учебный курс и общие основы воспитания, правительство уравнило их в средствах содержания и придало всему строю внутренней жизни в них такой характер, который отвечал цели деятельности учреждения подготовительных военно-воспитательных заведений. В связи с этим должности воспитателей должны были замещаться исключительно офицерами; воспитанники разделялись на группы по возрастам и классам, группе присваивалось наименование «рота», с установлением должностей ротных командиров. В середине XIX века были созданы и несколько казачьих кадетских корпусов, которые содержались на средства, отпущенные из войсковых капиталов. Они были доступны для детей всех казаков, но первенство приема принадлежало сыновьям офицеров, чиновников и дворян. Первым был основан Оренбургский Неплюевский кадетский корпус (1825 г.). Следующий за ним – Омский кадетский корпус, преобразованный в 1848 г. из Войскового казачьего училища; затем шли Донской Императора Александра III кадетский корпус (1883-й год основания), Второй Оренбургский кадетский корпус (1887 г.), и, наконец, самый молодой в

дореволюционной России – Владикавказский кадетский корпус, основанный в 1901 г. Таким образом, современные кадетские школы-интернаты, возобновленные в 80-х гг. XX века, берут свое начало в отечественных традициях кадетских корпусов, в которых воспитывались подростки из семей офицеров российской армии. Сегодня их назначение – получение воспитанниками общего и начального военного образования, формирование культуры личности, ее стойкости, гражданственности, патриотизма, дисциплинированности и исполнительности, подготовка к воинской службе. Одним из первых в начале 90-х гг. в новой России был учрежден Кубанский казачий кадетский корпус им. атамана М. П. Бабыча (г. Краснодар). В качестве вариативного компонента образования в корпусе повышенное внимание уделяется общефизической, спортивной и военно-технической подготовке воспитанников. Социальная среда этого учебного заведения формируется под значительным влиянием российских и кубанских национально-этнических традиций.

В 1994 году в Республике Ингушетия был открыт Горский кадетский корпус им. А. Д. Цароева. Это учебное заведение создано с целью улучшения военно-патриотического воспитания молодежи и подготовки защитников Отечества. В системе общего режима функционирования корпуса особое место отводится национально-религиозным традициям кавказских народов.

В целом следует отметить, что организационно-педагогические условия кадетского образования определяются несколькими параметрами: образовательной средой, учебно-воспитательным процессом, особенностями социальной среды (социальной ситуации), в которой происходит социализация подростков кадетской школы-интерната.

В качестве одного из компонентов проводимого нами исследования, имею-

щем целью установить характер влияния образовательной среды и образовательного процесса кадетского корпуса на личностное становление воспитанников старшего подросткового и юношеского возраста, изучается специфика локализации субъективного контроля как психологического маркера социальной зрелости личности. Предполагается, что личностное становление подростков, обучающихся в кадетском корпусе, активизируются образовательной средой и вариативным компонентом образовательного процесса, что находит отражение в более выраженных показателях личностно-психологической и социальной зрелости по сравнению с их сверстниками, получающими общее образование в средней школе.

**Организация исследования.** Психодиагностические данные получены с применением опросника УСК (Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинд). При интерпретации данных мы, разделяя мнение А. А. Реана [3], исходим из признания наиболее валидными три шкалы опросника: «Общая интернальность», «Интер-

нальность в области достижений» и «Интернальность в области неудач».

Выборку испытуемых составили три группы. В первые две группы вошли воспитанники кадетских корпусов Кубанского казачьего (далее – КККК) и Горского (далее – ГКК) по 96 и 118 чел. соответственно. Третью группу составили старшеклассники одной из общеобразовательных школ (далее – СОШ): 51 чел. Для получения дифференцированных и сравнимых показателей названные выборки были разделены на две возрастные подгруппы: старшие подростки (возраст 14-15 лет; всего 142 чел.) и юноши (16-17 лет; всего 123 чел.). Совокупная выборка исследования составила 265 человек.

**Результаты и их обсуждение.** В целом при анализе совокупного массива данных установлено, что имеет место рост интернальности в возрастном диапазоне от 14 до 17 лет. У старших подростков (14-15-летние) показатель общей интернальности достоверно ниже, чем у 16-17-летних юношей, это же относится и к показателям интернальности в области достижений (Табл. 1).

**Таблица 1**

**Показатели выраженности субъективного контроля в подростково-юношеской среде учащихся СОШ и кадетских корпусов (N=265 чел.)**

шкалы УСК	14-15 лет (n=142 чел.)		16-17 лет (n=123 чел.)		t; p
	M	σ	M	σ	
<b>Ио</b>	24,96	5,11	27,1	5,16	t=3,36; p<0,001
<b>Ид</b>	6,85	2,09	7,64	1,86	t=3,27; p<0,001
<b>Ин</b>	6,93	1,84	7,1	1,72	t=0,77; p>0,05

Высокий уровень общей интернальности имеют 33,1% (47 чел.) подростков 14-15 лет и 47,2% юношей 16-17 лет (58 чел.). При этом если в обследуемых группах испытуемых 14-15-летнего возраста различий в долях выраженности высокой интернальнос-

ти нет, то в группах 16-17-летних юношей с очевидностью констатируется достоверно более высоко выраженная внутренняя локализация субъективного контроля в среде учащихся кадетских корпусов по сравнению с учениками СОШ (Табл. 2).

Таблица 2

## Сравнение долей (%) выраженности высокого уровня интернальности в обследованных группах

шкалы	КККК (96 чел.)		ГКК (118 чел.)		СОШ (51 чел.)	
	14-15 лет (35 чел.)	16-17 лет (61 чел.)	14-15 лет (77 чел.)	16-17 лет (41 чел.)	14-15 лет (30 чел.)	16-17 лет (21 чел.)
<b>Ио</b>	14 / 40,0	37 / 60,6	23 / 30,0	15 / 36,6	10 / 33,3	6 / 28,6
<b>Ид</b>	21 / 60,0	41 / 67,2	23 / 30,0	16 / 39,0	11 / 36,7	10 / 47,6
<b>Ин</b>	14 / 40,0	27 / 44,2	23 / 30,0	18 / 44,0	14 / 46,7	8 / 38,1
<b>Ио Различия:</b>						
<b>14-15 лет</b>	КККК→ГКК $\varphi^*=1,03$ ; $p>0,05$ КККК→СОШ $\varphi^*=0,56$ ; $p>0,05$ ГКК→СОШ $\varphi^*=0,33$ ; $p>0,05$ (КККК+ГКК)→СОШ $\varphi^*=0,48$ ; $p>0,05$					
<b>16-17 лет</b>	КККК°→ГКК $\varphi^*=2,40$ ; $p\leq 0,007$ КККК→СОШ $\varphi^*=2,59$ ; $p\leq 0,003$ ГКК→СОШ $\varphi^*=0,63$ ; $p>0,05$ (КККК+ГКК)°→СОШ $\varphi^*=1,93$ ; $p\leq 0,02$					
<b>Ид Различия:</b>						
<b>14-15 лет</b>	КККК°→ГКК $\varphi^*=3,01$ ; $p\leq 0,000$ КККК°→СОШ $\varphi^*=1,89$ ; $p\leq 0,03$ ГКК→СОШ $\varphi^*=0,66$ ; $p>0,05$ (КККК+ГКК)→СОШ $\varphi^*=0,25$ ; $p>0,05$					
<b>16-17 лет</b>	КККК°→ГКК $\varphi^*=2,84$ ; $p\leq 0,001$ КККК°→СОШ $\varphi^*=1,58$ ; $p\leq 0,05$ ГКК→СОШ $\varphi^*=0,65$ ; $p>0,05$ КККК+ГКК→СОШ $\varphi^*=0,69$ ; $p>0,05$					
<b>Ин Различия:</b>						
<b>14-15 лет</b>	КККК°→ГКК $\varphi^*=1,03$ ; $p>0,05$ КККК→СОШ $\varphi^*=0,55$ ; $p>0,05$ ГКК→СОШ° $\varphi^*=1,61$ ; $p\leq 0,05$ (КККК+ГКК)→СОШ° $\varphi^*=2,53$ ; $p\leq 0,004$					
<b>16-17 лет</b>	КККК→ГКК $\varphi^*=0,044$ ; $p>0,05$ КККК→СОШ $\varphi^*=0,50$ ; $p>0,05$ ГКК→СОШ $\varphi^*=0,44$ ; $p>0,05$ (КККК+ГКК)→СОШ $\varphi^*=0,51$ ; $p>0,05$					

**Примечания:** знаком «°» отмечены группы, диагностические показатели по которым достоверно более выражены в приводимых данных.

Так, высокие показатели по шкале «Интернальность общая» имеют 60,6% 16-17-летних юношей КККК, 36,6% – ГКК и только 28,6% ребят старших классов СОШ. Сравнение долей выраженности высокой общей интернальности в среде кадетов и школьников с применением  $\varphi^*$ -критерия подтверждает на статистически достоверном уровне преобладание данного свойства у воспитанников кадетских корпусов (при  $\varphi^*=1,93$   $p\leq 0,02$ ). Вместе с тем отмечается, что более выражено формирова-

ние высокого уровня интернальности субъективного контроля у юношей Краснодарского казачьего кадетского корпуса (в сравнении с показателями в группе ГКК  $\varphi^*=2,40$   $p\leq 0,007$ ; в группе СОШ  $\varphi^*=2,59$   $p\leq 0,003$ ).

Выявленные различия подтверждаются и результатами статистического анализа средних значений измерения общей интернальности с применением критерия Стьюдента. При этом выявляется достоверно более высокий уровень среднегруп-

повых значений измеряемого свойства и в среде 14-15-летних подростков. В сравнении данных по группе кадетов КККК ( $M=27,6 \pm 0,861$ ) и учащихся СОШ ( $M=24,1 \pm 1,228$ )  $t=2,39$  ( $p<0,01$ ); а в группах кадетов КККК и ГКК ( $M=24,08 \pm 0,444$ )  $t=3,63$  ( $p<0,001$ ) – Таблица 3.

В группах юношей 16-17 лет кадетских корпусов различия сглаживаются (КККК  $M=28,3 \pm 0,596$ ; ГКК  $M=26,1 \pm 0,906$ ; при  $t=1,76$   $p>0,05$ ), но по сравнению со старшеклассниками СОШ ( $M=25,4 \pm 0,991$ ) преобладание большей выраженности внутренней локализации контроля сохраняется у кадетов КККК (при  $t=2,21$   $p<0,05$ ). Следует отметить выраженную

тенденцию сближения показателей общей интернальности у юношей ГКК и КККК: если средние показатели у первой возрастной подгруппы были достоверно выше у подростков КККК (при  $t=3,63$ ;  $p<0,001$ ), то диагностические данные по подгруппе юношей 16-17 лет уже не имеют значимых различий (при 1,76;  $p>0,05$ ), что обусловлено более активным развитием общей интернальности у воспитанников ГКК (см. табл. 3). У ребят из КККК динамика среднегрупповых значений от группы 14-15-летних к группе 16-17-летних составила только 0,7 балла, а у воспитанников ГКК – 2,0 балла (у ребят СОШ – 1,3 балла).

**Таблица 3**

**Сравнение среднегрупповых показателей ( $M \pm m$ ) общей интернальности (Ио) и интернальности в области достижений (Ид) и неудач (Ин) в обследованных группах**

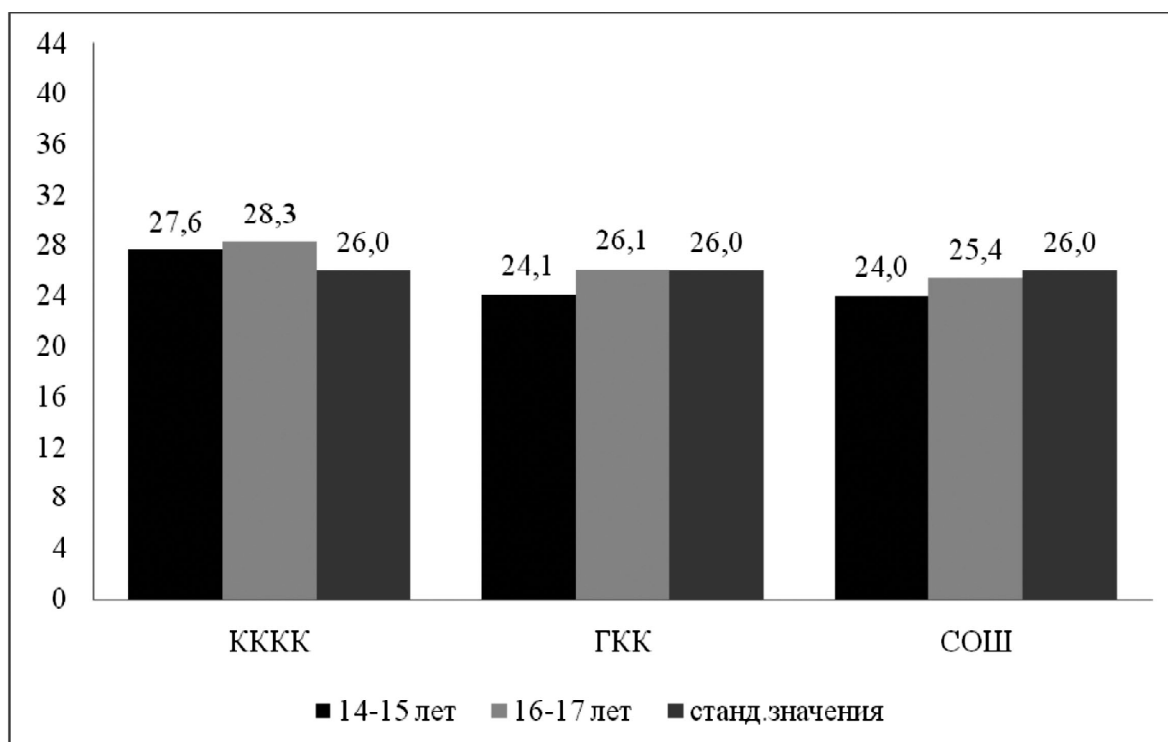
группы испытуемых	Ио		Ид		Ин	
	М	$\pm m$	М	$\pm m$	М	$\pm m$
<b>14-15 лет</b>						
КККК	27,6*	0,861	7,7*	0,294	7,3	0,345
ГКК	24,08	0,444	6,7	0,230	6,73	0,170
<b>t; p</b>	t=3,63; p<0,001		t=2,68; p<0,01		t=1,48; p>0,05	
КККК	27,6*	0,861	7,7*	0,294	7,3	0,345
СОШ	24,01	1,228	6,2	0,429	7,0	0,426
<b>t; p</b>	t=2,39; p<0,05		t=2,94; p<0,01		t=0,55; p>0,05	
ГКК	24,08	0,444	6,7	0,230	6,73	0,170
СОШ	24,01	1,228	6,2	0,429	7,0	0,426
<b>t; p</b>	t=0,54; p>0,05		t=1,09; p>0,05		t=0,59; p>0,05	
КККК+ГКК	25,84	0,653	7,2*	0,262	7,02	0,258
СОШ	24,01	1,228	6,2	0,429	7,0	0,426
<b>t; p</b>	t=1,32; p>0,05		t=2,05; p<0,05		t=0,03; p>0,05	
<b>16-17 лет</b>						
КККК	28,3	0,596	8,1*	0,271	7,1	0,207
ГКК	26,1	0,906	7,2	0,365	7,3	0,273
<b>t; p</b>	t=1,76; p>0,05		t=1,98; p<0,05		t=0,58; p>0,05	
КККК	28,3*	0,596	8,1	0,271	7,1	0,207
СОШ	25,4	0,991	7,2	0,440	6,7	0,443
<b>t; p</b>	t=2,21; p<0,05		t=1,74; p>0,05		t=0,83; p>0,05	
ГКК	26,1	0,906	7,2	0,365	7,3	0,273
СОШ	25,4	0,991	7,2	0,440	6,7	0,443
<b>t; p</b>	t=0,76; p>0,05		-		t=1,17; p>0,05	
КККК+ГКК	27,2	0,884	7,65	0,318	7,2	0,240
СОШ	25,4	0,991	7,2	0,440	6,7	0,443
<b>t; p</b>	t=1,36; p>0,05		t=0,83; p>0,05		t=1,01; p>0,05	

**Примечание:** знаком «\*» отмечено среднегрупповое значение, достоверно превышающее в сравнении.

Сравнение с представленными в литературе данными стандартизации опросника УСК, полученными на испытуемых подросткового и юношеского возраста [3, с. 101], показывает, что старшие подростки (14-15 лет) ГKK и СОШ значительно отстают, а подростки КKKK – опережают их, что хорошо видно в графическом изображении (Рис. 1).

К юношескому возрасту (16-17 лет) опережение у воспитанников КKKK дос-

тигает уже в среднем 2,3 балла. В тоже время ученики СОШ лишь приближаются к стандартным значениям, а кадеты Горского корпуса – сравниваются с ними. Данная особенность является психологическим показателем опережающего становления личностной зрелости подростков, воспитывающихся в условиях образовательной среды кадетских корпусов и, в частности, Краснодарского кадетского корпуса.



**Рис. 1. Средние значения (М) выраженности общей интернальности**

Следует отметить, что рост показателей измерения не находится в пропорциональном соотношении с увеличением количества респондентов, обладающих высоким уровнем Ио, что отмечено нами выше (см. табл. 2.). Таким образом, констатируется достоверно более выраженное поступательное развитие общей интернальности у кадетов КKKK.

Анализ данных по шкале «Интернальность в области достижений» (шкала «Ид») показал, что в целом к юношескому возрасту этот показатель локализации субъективного контроля возрастает по сравнению со старшим подростковым периодом становления личности: от 6,85

баллов ( $\sigma=2,09$ ) до 7,64 ( $\sigma=1,86$ ) – см. табл. 3.

Высокий уровень субъективного контроля над эмоционально положительными событиями и ситуациями среди старших подростков имеют 60,0% (21 чел.) воспитанников КKKK, что значительно больше, чем в группе их сверстников из ГKK (30,0% /23 чел.; при  $\phi^*=3,01$   $p\leq 0,000$ ) и СОШ (36,7% /11 чел.; при  $\phi^*=1,89$   $p\leq 0,03$ ) – см. табл. 2. При этом 23,3% 14-15-летних учеников школы (7 чел.) имеют низкий уровень субъективного контроля над достижениями, т. е. проявляют выраженную экстернальность. В группе их сверстников из КKKK такие качества

обнаружил только один подросток, а в группе ГКК из 77 опрошенных – 9 человек, что в целом составляет 11,7%. Статистический анализ констатирует более выраженную экстернальность в области достижений в среде подростков общеобразовательной школы, по сравнению с воспитанниками ГКК (при  $\phi^*=1,43$   $p \leq 0,07$ ).

Сравнение показателей выраженности диагностируемого качества в группах испытуемых показывает, что среднее значение по группе кадетов КККК ( $M=7,7 \pm 0,294$ ) наиболее высокое: оно достоверно превышает средние показатели по группам 14-15-летних подростков ГКК ( $M=6,7 \pm 0,230$ ; при  $t=2,68$   $p < 0,01$ ) и их сверстников из СОШ ( $M=6,2 \pm 0,429$ ; при  $t=2,94$   $p < 0,01$ ).

В группах юношей 16-17 лет отмечается увеличение доли испытуемых, считающих себя ответственными за все достигнутые успехи и устремленных на достижения в будущем. В среде кадетов КККК таким качеством обладают уже 67,2% (41 чел.), в группе кадетов ГКК – 39,0% (16 чел.); в группе старшеклассников СОШ – 47,6% (10 чел.).

По конфигурации гистограммы видно, что лидирующие позиции сохраняются за воспитанниками КККК: в сравнениях с показателями долей выраженности высоких значений по шкале Ид в группах ГКК и СОШ различия находятся в зоне статистической значимости, т. е.  $p \leq 0,05$  (см. табл. 2). Это подтверждается и результатами параметрического анализа диагностических данных (см. табл. 3). Здесь также следует отметить, что в юношеской среде КККК сренегрупповой показатель по шкале Ид более чем на балл превышает данные из параметрических характеристик опросника УСК [3, с. 101], в то время как у юношей ГКК и СОШ они, по сути, совпадают.

Интернальность по отношению к отрицательным событиям и ситуациям также имеет тенденцию к росту от подростко-

вого к юношескому возрасту. В целом по выборке 14-15-летних  $M=6,93$  ( $\sigma=1,84$ ), а по выборке 16-17-летних  $M=7,1$  ( $\sigma=1,72$ ). Однако в отличие от интернальности в области достижений, статистически различие не подтверждается ( $t=0,77$ ;  $p > 0,05$ ). Тем не менее, нельзя не отметить, что уровень выраженности субъективного контроля по отношению к неудачам у юношей более приближен к показателям статистических характеристик опросника УСК, полученным на испытуемых подросткового и юношеского возраста, где он составляет 7,2 при  $\sigma=2,0$ .

Анализ, проведенный дифференцированно по подгруппам респондентов, показал, что существенных различий в показателях измеряемого психологического свойства нет (во всех сравнениях значения t-критерия Стьюдента ниже значений доверительной вероятности 0,95). Вместе с тем отмечается тенденция к росту сренегруппового показателя от 14-15 к 16-17-летнему возрасту у кадетов ГКК (см. табл. 3).

Сравнение долей выраженности уровней интернальности в области неудач позволяет констатировать, что среди подростков, обучающихся в СОШ, достоверно больше обладателей высоких показателей по шкале «Ид», чем среди их сверстников из кадетских корпусов: 46,7% и 33,3% соответственно, т. е. при  $\phi^*=2,53$   $p \leq 0,004$ . Причем наиболее выражены различия в сравнении с воспитанниками Горского корпуса (при  $\phi^*=1,61$   $p \leq 0,05$ ) – см. табл. 2.

У юношей 16-17 лет различий в выраженности высокого уровня интернальности в области неудач не установлено.

Интракорреляционный анализ позволил установить наличие положительных взаимосвязей между показателями шкал общей интернальности, интернальности в области достижений и неудач, что свидетельствует о том, что процесс формирования субъективного контроля имеет выраженную интегративную составляю-

Таблица 4

**Интракорреляционные связи показателей субъективного контроля  
в обследованных группах (r-критерий Пирсона)**

группы по возрасту шкалы	14-15 лет			16-17 лет		
	<b>Ио</b>	<b>Ид</b>	<b>Ин</b>	<b>Ио</b>	<b>Ид</b>	<b>Ин</b>
КККК						
<b>Ио</b>	-	0,770	0,807	-	0,829	0,694
<b>Ид</b>	0,770	-	0,521	0,829	-	0,475
<b>Ин</b>	0,807	0,521	-	0,694	0,475	-
ГКК						
<b>Ио</b>	-	0,702	0,454	-	0,823	0,765
<b>Ид</b>	0,702	-	0,029	0,823	-	0,452
<b>Ин</b>	0,454	0,029	-	0,765	0,452	-
СОШ						
<b>Ио</b>	-	0,823	0,780	-	0,617	0,714
<b>Ид</b>	0,823	-	0,503	0,617	-	0,167
<b>Ин</b>	0,780	0,503	-	0,714	0,167	-

**Примечание:** курсивом выделены значения r-критерия, не попадающие в зону достоверности ( $p > 0,05$ ).

щую (Таблица 4).

Вместе с тем выделяется отсутствие взаимосвязей между высокими показателями УСК в области достижений и в области неудач у 14-15-летних подростков ГКК ( $r=0,029$ ) и у 16-17-летних юношей СОШ ( $r=0,167$ ). Очевидно, что у большинства старших подростков Горского корпуса становление интернальности в области достижений не сопровождается аналогичным процессом в развитии субъективного контроля по отношению к жизненным неудачам. Но если у воспитанников ГКК этот дисбаланс к юношескому возрасту снимается ( $r=0,452$ ), то у старшеклассников СОШ, наоборот, он констатируется ( $r=0,167$ ). Что же касается воспитанников Краснодарского кадетского корпуса, то интеграция процессов локализации субъективного контроля имеет высоко достоверную, плотную взаимосвязь (показатели коэффициента корреляции находятся в диапазоне от 0,475 до 0,829).

### Выводы

Полученные результаты подтверждают предположение об активизирующей роли образовательной среды и вариативных компонентов образовательного процесса на личностное становление подростков, обучающихся в кадетском корпусе. Одним из проявлений специфики этого влияния является опережающее становление социальной зрелости подростков и юношей кадетских корпусов, маркером которой является достоверно более высокий, чем у их сверстников из СОШ, уровень общей интернальности и интернальности в области достижений.

Выявленные феномены интернальности воспитанников Краснодарского кадетского корпуса дают основание говорить о том, что образовательный процесс и образовательная среда этого учебного заведения обладают наиболее выраженным ресурсом устойчивого позитивного воздействия на личностное становление подростков и юношей. Анализ содержательных компонентов этого ресурса мы рассматриваем в качестве следующего этапа проводимого исследо-

**ПРИМЕЧАНИЯ**

1. Бобылёва О. А. Школа как институт формирования социального потенциала личности в системе образования // Российский научный журнал. – 2008. – № 3(4). – С. 147-154.
2. Журавлев А. Л. «Социально-психологическая зрелость»: попытка обосновать понятие // Феномен и категория зрелости в психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – С. 198-222.
3. Реан А. А. Практическая психодиагностика личности: Учеб. пособие. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2001. – 224 с.
4. Фельдштейн Д. И. Психология развития человека как личности: Избранные труды: в 2 т. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2009. – Т. 1.
5. Феномен и категория зрелости в психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 223 с.
6. Харламенкова Н. Е. Спонтанность и контроль в зрелых личностных отношениях // Феномен и категория зрелости в психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 223 с. (Труды Института психологии РАН). – С. 128-149
7. Эриксон Э. Идентификация: юношеский кризис. – М., 1968. – 366 с.
8. Greenberger E., Steinberg L. When teenagers work. The psychological and social costs of adolescent employment. – New York: Basic Books, 1986.
9. Inkeles A., Leiderman H. An approach to the study of psychosocial maturity // International Journal of Comparative Sociology. – 1998. – Vol. 39. – Issue 1. – P. 52-76.
10. Kohlberg L. Essays in Moral Development. Vol. I: The philosophy of moral development. – New York: Harper & Row, 1981
11. Kohlberg L. Essays in Moral Development. Vol. II: The psychology of moral development. – New York: Harper & Row, 1984
12. Kohlberg L., Levine Ch., Hewer A. Moral Stages: a current formulation and response to critics. – New York: Karger, 1983
13. Loevinger J. Ego development: Question of method and theory // Psychological Inquiry. – 1993. – № 4(1). – P. 56-63.
14. Loevinger J. In search of grand theory // Psychological Inquiry. – 1994. – №25(2). – P. 142-144.
15. Loevinger J. Stages of personality development // R. Hogan, J. Johnson & S. Briggs (Eds.). Handbook of Personality Psychology. – San Diego: Academic Press, 1997.
16. Marcia J. Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), Handbook of adolescence psychology. – New York: Wiley, 1980.
17. Mead G. H. The philosophy of the present / Ed. by A. Murphy. – Chicago, 1980.
18. Rotter J. The development and application of social learning theory: Selected papers. – N.-York: Praeger, 1982.





УДК 378

ББК 74.58

Общая педагогика, профессиональная педагогика, методика обучения и воспитания

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ В ВУЗЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Е. М. Ефимова

*В статье рассматриваются основные методологические подходы к формированию социальной устойчивости личности: социологический, аксиологический, личностно-деятельностный, компетентностный; подчеркивается значимость формирования социальной устойчивости личности в ходе профессионального экономического образования, уделяется внимание раскрытию сущности социальной устойчивости личности, описанию характеристик социально устойчивой личности с позиций данных методологических подходов.*

### Ключевые слова

Социальная устойчивость личности, социологический подход, аксиологический подход, личностно-деятельностный подход, компетентностный подход

Мировая экономика относится к особым видам деятельности, так как в ней в наибольшей степени проявляются сложные механизмы взаимосвязи международных экономических, финансовых интересов и человеческих взаимоотношений, что обуславливает высокий уровень требований к знаниям, умениям и навыкам специалистов в сфере педагогики, психологии, социологии, менеджмента, маркетинга.

Современная профессиональная среда, в которой работает экономист-международник – это скоординированные действия множества людей разных национальностей и культур. Поэтому понимание значения норм, регулирующих международные отношения, знание и понимание нравственных требований и норм

конкретного культурного социума, социальная компетентность, толерантность позволяет экономисту-международнику, деятельность которого связана с работой в условиях разных стран и континентов, избежать международных, профессиональных и социальных конфликтов и позволяет достичь высокого уровня профессиональной эффективности.

Сегодня одним из признаков конкурентоспособности экономиста-международника служит факт наличия социальной устойчивости личности, которая позволяет личности быстро адаптироваться, чувствовать веяния времени, совершенствоваться, перестраиваться в зависимости от изменяющихся требований современной жизни и социума, постоянно искать пути реализации профессиональных знаний,

умений, навыков, но при этом сохраняя направленность на нравственные ценности, отстаивая свои взгляды, идеалы, в том числе – лично значимые позиции, индивидуальность.

С точки зрения психологии, устойчивость личности – «неизменное постоянство, сохранение определенных черт характера в разных условиях» [1. С.253]. Устойчивость личности подразумевает согласованность чувств, сознания и поведения человека, отсутствие внутренних конфликтов, препятствующей эффективной деятельности, сознательное управление человека своими инстинктами, страстями, его умение концентрировать волевые усилия [3. С. 40].

Впервые проблема устойчивости личности в отечественной психологии была поставлена Л. И. Божович [2] в докладе на XXIII Психологическом конгрессе в 1966 году, где она отмечала, что устойчивость позволяет личности сохранять свое поведение, отношение к окружающему и к самому себе, свои оценки и самооценки, независимо от случайных влияний среды.

Другой исследователь в области психологии В. Э. Чудновский рассматривает устойчивость личности как способность человека сохранять в различных условиях свои личностные позиции, обладать определенным иммунитетом по отношению к воздействиям, чуждым его личностным установкам, взглядам, убеждениям. Под устойчивостью личности учёный предлагает понимать нравственную устойчивость, «ибо невозможно представить себе личностные позиции индивида, изолированные от нравственности» [9. С. 5].

В педагогике феномен социальной устойчивости личности исследовал Л. Ю. Сироткин, который определяет социальную устойчивость личности как интегративное образование, сочетающее в себе совокупность качеств, проявляющихся как психологическое выражение состояний личности, обуславливает ее направлен-

ность, активность, ответственность, обеспечивает творческую реализацию [7. С. 3].

По своей сущности социальная устойчивость, с одной стороны, есть отражение личностью общественных отношений, а с другой стороны, – отражение её собственной позиции к этим отношениям. Являясь формой самоопределения личности, социальная устойчивость отражает действительность не пассивно, а посредством общественных отношений, не абстрактно, а сквозь призму потребностей личности. Она определяет характер чувств, качеств и мотивов поведения, направленность деятельности, то есть социальная устойчивость моделирует систему принципов жизнедеятельности человека, проецирует императивы его действий и поступков [7. С. 45].

Социальная устойчивость личности – комплексная личностная характеристика, которая, представляет собой устойчивую систему внутренних убеждений, принципов, социально-нравственных качеств, базирующихся на освоенных культурных нормах и позволяющих личности, сохраняя свои личностные позиции и интересы, развиваться и адаптироваться к любым социальным условиям. Социальная устойчивость личности как целостный феномен включает в себя 4 основных структурных компонента:

- эмоционально-волевой (социальная чуткость, эмоциональная отзывчивость, способность к социальным переживаниям, социальной рефлексии; способность к социальному предвидению, наличие социальной интуиции, воображения; способность к регулированию эмоциональных состояний, социальному выражению чувств);
- когнитивно-ориентировочный (твердая направленность на познание законов развития социума и социальных отношений, устойчивость жизненных и деловых перспектив; гибкость в принятии решений, социальная креативность);
- ценностно-регулирующий (ориентированность на социальные ценности и

социальный успех, способность сохранять идеалы и ценности и соответственно оценивать свою деятельность, поведение и поведение других; способность в зависимости от обстоятельств регулировать, вносить коррективы в свою деятельность и поведение (социальная гибкость);

- операционный (готовность к социальной деятельности, социальная смелость, активность; способность к достижению целей, благодаря реализации социально-нравственных качеств; коммуникативность, конфликтоустойчивость).

Можно выделить нескольких базовых методологических подходов, которые целесообразно использовать при формировании социальной устойчивости личности: социологический, аксиологический, личностно-деятельностный, компетентностный.

Социологический подход (Г. Блумер, Дж. Дьюи, Дж. Мид, К. Ясперс и др.) позволяет рассматривать социальную устойчивость в контексте взаимоотношений в системе «человек – общество», «общество – человек». При этом процесс социализации выступает как специфический способ приспособления человека к социуму, способ существования в нём. Совершенствование личности, обогащение индивидуальности происходит на основе усвоения ею социальных программ. Социальная программа детерминирует внутренний мир человека в соответствии с актуальными потребностями общества. Становление отдельной личности выступает как индивидуальное выражение конкретной социальной программы. Под ее непосредственным влиянием происходит становление социальных качеств личности. Эти качества личности детерминированы системой общественных отношений, в которые она включена. Характер общественных отношений является главной детерминантой формирования социально устойчивой личности [7. С. 23].

Необходимость формирования социально устойчивых специалистов вызвана заказом общества. В условиях современ-

ного постоянно меняющегося и развивающегося социума актуальным становится вопрос о том, «насколько личность социально устойчива к внешним неконтролируемым воздействиям и насколько активна в их предупреждении и преодолении, насколько способна к сохранению общественных ценностей, идеалов, норм, носительницей которых она является, и передаче их другим людям в ходе целенаправленного взаимодействия, а также вопрос о том, насколько гибка личность в усвоении новых отношений, принципов, насколько велики ее способности к нормотворчеству, ее интегрирующие возможности как стимула к изменению и совершенствованию» [7. С. 17].

Таким образом, социальная устойчивость личности, с позиций данного подхода, предполагает не только социальную зрелость и устойчивость социальных и профессиональных ценностей, перспектив, нравственных качеств, но и социальную мобильность, умение вступать в контакты, сотрудничать, готовность к изменениям и гибкость, креативность.

Процесс формирования социальной устойчивости личности решает задачи развития способности к социально-профессиональной адаптации специалиста к условиям социальной среды, оптимальное включение в новые или изменяющиеся условия, готовности к реализации целей и достижению успехов; к социальной автономии, к принятию ответственности на себя; устойчивости в выборе нравственных форм поведения; развития социальной активности, рассматриваемой как готовности к осознанным, самостоятельным действиям в сфере социальных отношений, к социально-значимым преобразованиям окружающей среды; инициативности и результативности действий.

Аксиологический подход (В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов и др.) к процессу формирования социальной устойчивости личнос-

ти позволяет рассматривать в качестве одной из главных задач высшего профессионального образования приобщение будущего специалиста к социо-культурным ценностям. При этом важно обоснование роли ценностей как условия формирования «стержня» личности, раскрытия ее интеллектуального, нравственного, творческого потенциала, что реализуется в способности будущего специалиста, обладающего социальной устойчивостью, свободно ориентироваться в сложных социальных и профессиональных ситуациях, принимать решения, свободно выбирать формы общения и поведения, осуществлять инновационные процессы.

Процесс формирования социальной устойчивости будущего специалиста в сфере мировой экономики предполагает формирование у будущих специалистов собственной устойчивой системы социально и профессионально-ценностных ориентаций, твердой ценностной позиции, которые образуют содержательную основу мотивации поведения и выражают внутреннюю основу отношений личности с действительностью.

Устойчивая система ценностей и ценностных ориентаций экономиста-международника должна включать в себя несколько «кругов» ценностей.

Во-первых, это – общечеловеческие ценности, которые прошли испытание веками, изменениями государственного и общественного устройства многих стран, сохранили свой потенциал как истинных ценностей (истина, жизнь, свобода, счастье, честь, развитие и др.).

Во-вторых, это – ценности, обладающие характером преемственности, будучи передаваемыми от поколения к поколению вне зависимости от социальных изменений (труд, гуманизм, красота, знание, идеал воспитанного человека, Отечество и др.).

И, наконец, это – ценности, ставшие приоритетными в новой системе координат социального развития общества (ком-

петентность, конкурентноспособность, инициативность, успешность и др.) [5].

В дальнейшем у выпускника появятся новые ценности, и тем же механизмом их осознания, отбора, усвоения и присвоения (интериоризации), они передут в качестве его ценностных ориентаций, которые «разворачиваются в целях, идеалах, интересах, жизненных планах, принципах и убеждениях» [4. С. 24].

Таким образом, в современном мире огромную значимость приобретает способность будущего профессионала в сфере мировой экономики конструировать свой внутренний мир и осуществлять свою профессиональную деятельность на основе устойчивых ориентаций в мире социальных и профессиональных ценностей, теорий и правил. Будущий экономист-международник должен уметь делать осознанный выбор и формировать собственную устойчивую позицию и точку зрения; успешно сосуществовать с другими людьми международного социума; быть способным к совместному решению профессиональных проблем.

В связи с этим, с позиций аксиологического подхода социально устойчивую личность профессионала в сфере мировой экономики характеризует:

- наличие твердых социальных идеалов, социальных убеждений, ценностей и ценностных ориентаций;
- доминирование социально-ценностных ориентаций с гуманистической направленностью;
- способность личности к принятию норм, идеалов, ценностей, принятых в данном (часто международном) обществе и следование им, даже если они вступают в противоречие с его собственными;
- умение соотносить оценку поступка (своего и чужого) с принятыми в обществе нормами и ценностями; умение соотносить цели своих действий с нравственными категориями, осознанно следовать нормам и ценностям в ситуациях морального выбора;

- нравственная независимость от микро-социума: поступки определяются не внешним давлением и авторитетом, а внутренними ценностными установками;

- умение согласовывать мораль окружающей среды и свои нравственные нормы;

- знание о несовпадении ценностей различных групп, толерантность и терпимость к ним.

Личностно-деятельностный подход (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубинштейн и др.) к исследованию проблемы основывается на том, что личность выступает субъектом деятельности, которая, в свою очередь, вместе с действиями других факторов, определяет развитие личности.

С позиций личностно-деятельностного подхода процесс формирования социальной устойчивости личности означает создание условий для развития социально зрелой, нравственно устойчивой, социально активной, профессионально компетентной и саморазвивающейся личности, что осуществляется через организацию учебной и других видов социально значимой деятельности.

Личностно-деятельностный подход предполагает, что процесс формирования социальной устойчивости личности соотносится с глобальной, центральной целью любой образовательной системы – развитием личности в единстве ее интеллектуального, эмоционально-волевого, поведенческого аспектов и таких ее личностных качеств, как ответственность, инициатива, свобода, толерантность, гражданственность и др., средствами, как содержания, так и организационно-управленческих форм. В реализации данного подхода появляется гуманистическая направленность формирования социальной устойчивости личности.

Формирование социальной устойчивости личности с позиций данного методологического подхода предполагает включение будущего специалиста в групповую деятельность разных видов. совме-

стная деятельность студента в больших и малых творческих группах позволяет оптимизировать процесс обучения и воспитания, придать ему субъектный характер и развить такие важные субъектные качества социально устойчивой личности, как социальная активность, самостоятельность, способность к саморегуляции и социальной рефлексии, способность к быстрому принятию решения, гибкость.

Личностно-деятельностный подход нацеливает на формирование личности специалиста, которого отличают:

- осознание и принятие целей и задач профессиональной и социальной деятельности на всех этапах ее осуществления;

- способность и стремление личности самостоятельно вносить коррективы в свою деятельность;

- способность к рефлексии, потребность в ней как в условии осознанного регулирования своего социального и профессионального поведения, деятельности в соответствии с принятыми целями, стремлениями;

- устойчивая активная позиция личности, стремление и способность критично оценивать результаты своей деятельности и отношений;

- устойчивая направленность на профессиональное и личностное саморазвитие, самосовершенствование; устойчивое стремление к самовоспитанию;

- творческий подход к профессиональной деятельности, стремление к инновациям.

Компетентностный подход (В. И. Байденко, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, А. И. Субетто, Ю. Г. Татур, А. В. Хуторской, В. Д. Шадриков и др.) к процессу формирования социальной устойчивости личности предполагает, что данный процесс ориентирован на формирование системы компетентностей, помогающих человеку реализовать в ходе своей деятельности рассматриваемый феномен. Человек должен приобрести вполне конкретные устойчивые практико-ориентированные социальные знания и развить определенные

социально и профессионально значимые качества, владея которыми, он сможет стать успешно и эффективно осуществлять социальную и профессиональную деятельность. Результат процесса формирования социальной устойчивости личности выражается в способности человека действовать как в стандартных, так и в различных нестандартных, проблемных ситуациях, и в готовности к социальной деятельности.

Компетентностный подход к процессу формирования социальной устойчивости определяет следующие требования к отбору содержания образования, организации образовательного процесса и оценке образовательных результатов:

- процесс формирования рассматриваемой характеристики личности заключается в развитии способности самостоятельно и активно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования ранее накопленных знаний и социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся;

- содержание процесса формирования социальной устойчивости представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения мировоззренческих, познавательных, нравственных, политических, профессиональных и иных проблем;

- изучаемый процесс должен быть практико-ориентированным, т.е. ориен-

тировать педагога на формирование определенных компетенций (социальных, профессиональных, коммуникативных, языковых и др.), значимых для практической, созидательной деятельности;

- оценка образовательных результатов основывается на диагностике и анализе уровней социальной устойчивости, достигнутых учащимися на определенном этапе вузовского обучения.

С позиций компетентностного подхода учёный и практик рассматривает социальную устойчивость личности как деятельностную категорию, которая определяет успешность социальной и профессиональной деятельности. Для достижения результата важно, чтобы деятельность будущего специалиста была организована соответствующим образом: формировала устойчивую направленность личности на социо-культурные ценности (мотивацию, ценностные ориентации, жизненные и профессиональные перспективы), способность преодолевать стереотипы, проявлять гибкость мышления, осуществлять творческий подход к деятельности.

Существуют и другие методологические подходы к исследованию и решению изучаемой проблемы, но данные подходы на современном этапе, на наш взгляд, являются наиболее продуктивными. Использование данных методологических подходов к процессу формирования социальной устойчивости личности позволяет охватить все содержательные аспекты данного феномена и сделать изучаемый

#### **ПРИМЕЧАНИЯ**

1. Богозов Н. З., Гозман И. Г., Сахаров Г. В. Психологический словарь. – Магадан: «СКМП МСС Статуправления», 1965. – 292 с.

2. Божович Л. И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности: под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 212 с.

3. Гиллер Ю. И. Социология самостоятельной личности / Ю. И. Гиллер. – М.: Академический проект; Гаудеамус, 2006. – 224 с.

4. Зимняя И. А. Становление ключевых социальных компетенций на разных уровнях образовательной системы / И. А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 81 с.

5. Митюнова И. Г. Формирование правовой культуры старшеклассников: аксиологический подход / И. Г. Митюнова. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2006. – 81 с.
6. Рожков М. И. Стратегии и модели воспитания / М. И. Рожков // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: Сб. науч. трудов. – Волгоград: Перемена, 2004. – С. 13-14.
7. Сироткин Л. Ю. Формирование личности: проблема устойчивости / Л. Ю. Сироткин. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1992. – 175 с.
8. Субетто А. И. Компетентностный подход: онтология, эпистемология, системные ограничения, классификация и его место в системе ноосферного императизма в XXI веке // Материалы XVII научно-метод. конференции «Проектирование федеральных государственных образовательных стандартов и образовательных программ ВПО в контексте европейских и мировых тенденций». – М.-Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2007. – 92 с.
9. Чудновский В. Э. Нравственная устойчивость личности: психологическое исследование / В. Э. Чудновский. – М.: Педагогика, 1981. – 208 с.

БЕРЕЗНИКОВСКОЕ МЕДИЦИНСКОЕ УЧИЛИЩЕ  
СОЛИКАМСКИЙ ФИЛИАЛ  
ПЕРМСКИЙ КРАЙ, г. СОЛИКАМСК

УДК 377.5  
ББК 74.570  
Педагогика



**ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ  
КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОСВОЕНИЯ  
СПЕЦИАЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ  
КОМПЕТЕНЦИЙ В СРЕДНЕМ МЕДИЦИНСКОМ  
УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ**

**С. Н. Козлова**

*Представлен поэтапный процесс освоения специальных профессиональных компетенций, его индивидуализация путем самостоятельного и ответственного выбора студентом образовательного маршрута, обеспечивающего отработку взаимопереходов теории и практики и постепенный переход от предпочитаемого способа деятельности студента к профессионально-значимому. Приведены данные исследования эффективности освоения специальных профессиональных компетенций при реализации индивидуализации процесса обучения.*

**Ключевые слова**

Индивидуализированное обучение, профессионально-значимый способ деятельности, предпочитаемый способ деятельности, этапы освоения специальных профессиональных компетенций, обобщенный образовательный маршрут, взаимопереходы теории и практики, квази-профессиональная деятельность, учебно-профессиональная деятельность

**И**ндивидуализированное обучение предполагает организацию учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся и позволяет создать условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика [1].

В соответствии с требованиями профессиограммы [9] профессионально-значимым способом деятельности медицинской сестры, который и следует развивать в процессе профессионального обучения, является – практический (практическое использование знаний), структурированный (алгоритмизированный) (быстрое,

точное и пунктуальное выполнение известных процедур для решения поставленной задачи). Однако, в связи с индивидуальными особенностями обучаемых, предпочитаемый способ деятельности студентов не всегда соответствует профессионально-значимому [6].

В целом, исходя из преобладающего стиля мышления (конкретный/абстрактный; линейный/нелинейный) и, соответственно, предпочитаемого способа деятельности (практический/теоретический; структурированный/неструктурированный) можно выделить четыре психотипа обучающихся, условно обозначив их: ПС



(практический, структурированный); ПН (практический, неструктурированный); ТС (теоретический, структурированный); ТН (теоретический, неструктурированный) [6].

В результате профессионального обучения будущий специалист должен овладеть специальными профессиональными компетенциями. В процессе их освоения нами выделено четыре этапа:

1. Формирование представления о последовательности и содержании действий, выполняемых в рамках конкретной профессиональной компетенции (наблюдение в условиях клиники).

2. Имитация выполнения элементов компетенции в условиях доклиники (выполнение практических манипуляций по алгоритму, анализ конкретных ситуаций, решение ситуационных задач).

3. Имитация выполнения конкретной профессиональной компетенции в условиях доклиники (ролевая игра, деловая игра).

4. Выполнение конкретной профессиональной компетенции в условиях клиники (под контролем) [7].

На всех этапах освоения компетенции важно оптимальное сочетание теоретической и практической составляющей обучения и, что особенно важно, – в учебном процессе надо обеспечить отработку взаимопереходов теории и практики [3] с учетом индивидуальных предпочтений стилей мышления и деятельности обучающихся.

Переход теория-практика, практика-теория предполагает использование в процессе обучения в рамках одного дидактического цикла возможностей и познавательной, и практической деятельности (их целенаправленную взаимозамену), поэтапное преобразование объективного знания и субъективного эмпирического опыта студента в его обобщенное личностное знание и освоенные/созданные, отрефлексированные им ценности и алгоритмы профессиональной деятельности [4].

На каждом из этапов процесса освоения специальных профессиональных компетенций студенты осуществляют теоретическую, практическую и рефлексивную деятельность. Причем последовательность их осуществления зависит от этапа освоения компетенции, предпочитаемого и профессионально-значимого способа деятельности.

Для определения предпочитаемого способа деятельности студента нами были использованы: тест А. Алексеева, Л. Громовой «Индивидуальные стили мышления» [2], самоопределение студента в соответствии с характеристиками выделенных психотипов, помощь преподавателя в адекватном самоопределении студента в ходе собеседования (до начала и в процессе учебной деятельности). Студенту предоставлялось право самостоятельно выбирать приемлемый для себя образовательный маршрут, а в ходе учебной деятельности менять его при необходимости на другой (трудности самоопределения, ошибочный выбор).

На 1 и 2 этапах освоения специальной профессиональной компетенции (учебно-познавательная деятельность) делается опора на предпочитаемый способ деятельности студента (реализуются два обобщенных образовательных маршрута): **Практика** (знакомство с чужим опытом, → приобретение собственного опыта) →

**Рефлексия** (обобщение опыта)

**Теория** (теоретическое осмысление опыта) (для ПС и ПН) или **Теория** (формирование теоретической базы до опыта)

**Практика** (знакомство с чужим опытом, → приобретение собственного опыта)

**Рефлексия** (обобщение опыта) **Теория** (теоретическое осмысление опыта) (для ТС и ТН).

Обобщенный образовательный маршрут понимается нами как совокупность общих для большинства студентов этапов, периодов, линий, характеризующих их продвижение при получении образования [8].

На 3 и 4 этапах освоения специальной

профессиональной компетенции (квази-профессиональная и учебно-профессиональная деятельность) – делается опора на профессионально-значимый способ деятельности: **Практика** (*использование субъективного опыта в новой с→уации, приобретение нового опыта*)→ **Рефлексия** (*обобщение опыта*) → **Теория** (*теоретическое осмысление опыта*) [5].

Таким образом, происходит постепенный переход от предпочитаемого способа деятельности к профессионально-значимому (для студентов, у которых предпочитаемый и профессионально-значимый способ деятельности не совпадают).

Нами разработано содержание специальных профессиональных компетенций для профессии «Медицинская сестра» в рамках профессиональной области «Сестринские услуги здоровым детям в условиях детской поликлиники» для должностного уровня – участковая медицинская

сестра детской поликлиники. Кроме того для оценки их освоения разработаны контрольно-измерительные материалы – контрольные ведомости.

Оценка освоения специальных профессиональных компетенций осуществляется в процессе демонстрации студентом умений и знаний на рабочем месте или в процессе имитации трудовой деятельности. В контрольных ведомостях для оценки освоения специальных профессиональных компетенций предусмотрена оценка освоения действий, оценка усвоения знаний и предоставление свидетельств деятельности обучающегося [7].

Под качественным (достаточным) уровнем освоения специальных профессиональных компетенций мы понимаем уровень, отвечающий требованиям соответствующих стандартов.

Для оценки освоения компетенции нами была использована балльно-уровневая система (табл. 1 и табл. 2). **Таблица 1**

**Уровень освоения компетенции**

Уровень		Оценка в баллах
<b>Достаточный</b>	<i>Высокий</i>	<b>3</b>
	<i>Средний</i>	<b>2</b>
	<i>Низкий</i>	<b>1</b>
<b>Недостаточный</b>		<b>0</b>

**Таблица 2**

**Критерии оценки в баллах**

Оценка в баллах	Критерии оценки
<b>3</b>	<p>Действия выполняются последовательно, в полном объеме.</p> <p>Безопасность пациента и медперсонала соблюдается.</p> <p>Ответы на теоретические вопросы верные.</p> <p>Полное понимание теоретического материала.</p> <p>Осознанность действий в рамках компетенции полная.</p> <p>Медицинской терминологией владеет.</p> <p>Свидетельства освоения компетенции предоставлены в полном объеме.</p>

## Продолжение Таблицы 2

<b>2</b>	<p>Действия выполняются последовательно, в полном объеме, но не уверенно.</p> <p>Безопасность пациента и медперсонала соблюдается.</p> <p>Отвсты на теоретическис вопросы всрныс, не совсем полные.</p> <p>Понимание теоретического материала, незначительные ошибки.</p> <p>Осознанность действий в рамках компетенции полная.</p> <p>Медицинской терминологией владеет.</p> <p>Свидетельства освоения компетенции предоставлены не в полном объеме.</p>
<b>1</b>	<p>Действия выполняются с нарушением последовательности, не в полном объеме, неуверенно.</p> <p>Безопасность пациента и медперсонала соблюдается.</p> <p>Ответы на большинство теоретических вопросов верные, но неполные.</p> <p>Понимание основных положений теоретического материала, неточности, частичные ошибки.</p> <p>Осознанность действий в рамках компетенции неполная.</p> <p>Медицинской терминологией владеет частично.</p> <p>Свидетельства освоения компетенции предоставлены в минимальном объеме.</p>
<b>0</b>	<p>Действия не выполняются.</p> <p>Безопасность пациента и медперсонала не соблюдается.</p> <p>Ответы на теоретические вопросы неверные.</p> <p>Непонимание теоретического материала.</p> <p>Осознанность действий в рамках компетенции отсутствует.</p> <p>Медицинской терминологией не владеет.</p> <p>Свидетельства освоения компетенции не предоставлены.</p>

В эксперименте по выявлению эффективности освоения специальных профессиональных компетенций при реализации индивидуализации процесса обучения участвовали студенты 2 и 3 курсов специальности «Сестринское дело» ГОУ СПО «Соликамское медицинское училище». Исследование проводилось в течение 2010/2011 учебного года. Экспериментальная и контрольная группы сопоставимы по количеству студентов (30 чел.), гендерному и возрастному составу, показате-

лям успеваемости (средний балл по изученной до эксперимента специальной дисциплине «Основы сестринского дела» составил в экспериментальной группе – 3,8; в контрольной – 3,9).

В результате опытно-экспериментальной работы при изучении дисциплины «Здоровый человек и его окружение» (раздел «Здоровый ребенок») и во время производственной практики по профилю специальности «Сестринское дело в педиатрии» получены следующие данные по уровню освоения студентами специальных

Таблица 3

## Уровень освоения специальных профессиональных компетенций

Уровень освоения компетенции	Количество студентов (%)	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа
<b>Высокий</b> 3 балла	40	10
<b>Средний</b> 2 балла	33,3	30
<b>Низкий</b> 1 балл	26,7	46,7
<b>Недостаточный</b> 0 баллов	-	13,3

профессиональных компетенций (табл. 3).

В экспериментальной группе по сравнению с контрольной больше студентов с высоким уровнем освоения компетенции (40%), меньше с низким уровнем (26,7%) и отсутствуют студенты с недостаточным уровнем освоения компетенций, что свидетельствует о качественном освоении студентами этой группы специальных профессиональных компетенций. Значимость полученных результатов подтверждена методом математической обработки статистических данных (двухвыборочный  $t$  – критерий Стьюдента для независимых

выборок): полученное эмпирическое значение  $t(3,6)$  находится в зоне значимости.

Кроме того, в ходе эксперимента была отслежена динамика уровня освоения специальных профессиональных компетенций в процессе последовательного перехода студентов от квази-профессиональной деятельности (имитация выполнения конкретной профессиональной компетенции в условиях доклиники – ролевая игра, деловая игра) к учебно-профессиональной деятельности (выполнение конкретной профессиональной компетенции в условиях клиники – производственная прак-

Таблица 4

## Динамика уровня освоения специальных профессиональных компетенций

Уровень освоения компетенции	Количество студентов (%)			
	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Квази-профессион. деятельность	Учебно-профессион. деятельность	Квази-профессион. деятельность	Учебно-профессион. деятельность
<b>Высокий</b> 3 балла	20	40	6,7	10
<b>Средний</b> 2 балла	43,4	33,3	30	30
<b>Низкий</b> 1 балл	33,3	26,7	50	46,7
<b>Недостаточный</b> 0 баллов	3,3	-	13,3	13,3

тика) (табл. 4).

Положительная динамика уровня освоения компетенций в процессе последовательного перехода студентов от квази-профессиональной деятельности к учебно-профессиональной более выражена в экспериментальной группе, в контрольной же группе она незначительна. Результаты проверены методом математической обработки статистических данных

(двухвыборочный  $t$  – критерий Стьюдента для зависимых выборок): полученное эмпирическое значение  $t$  (4,2) в экспериментальной группе находится в зоне значимости, а эмпирическое значение  $t$  (1,7) в контрольной группе – в зоне незначимости.

Представляет интерес, с нашей точки зрения, и динамика уровня освоения специальных профессиональных компетен-

**Таблица 5**

**Динамика уровня освоения специальных профессиональных компетенций по каждому студенту**

Динамика уровня освоения компетенций	Количество студентов (%)	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Уровень <i>повысился</i>	36,7	20
Уровень <i>остался прежним</i>	53,3	66,7
Уровень <i>понижился</i>	10	13,3

ций отдельно по каждому студенту (табл. 5).

В экспериментальной группе количество студентов, у которых уровень освоения компетенций повысился, на 16,7% больше, чем в контрольной группе; а количество студентов, у которых уровень понижился, – на 3,3% меньше, чем в контрольной группе. Кроме того, в контрольной группе на 13,4% больше студентов, у которых освоение компетенций осталось на прежнем уровне.

Понижение уровня освоения компетен-

ций у отдельных студентов экспериментальной группы, по нашим наблюдениям, обусловлено тем, что данные студенты в ходе учебного процесса не проявили достаточной активности для повышения качества освоения компетенции при последовательном переходе от квази-профессиональной деятельности к учебно-профессиональной, не сумели преодолеть психологические барьеры, возникшие у них в условиях реальной профессиональной деятельности.

Студенты, у которых уровень освоения

**Таблица 6**

**Распределение студентов, не изменивших уровень освоения компетенций**

Уровень освоения компетенции	Количество студентов (%)	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа
<b>Высокий</b> 3 балла	37,5	5
<b>Средний</b> 2 балла	31,25	25
<b>Низкий</b> 1 балл	31,25	55
<b>Недостаточный</b> 0 баллов	-	15

компетенций остался прежним, распределились следующим образом (табл. 6).

В экспериментальной группе примерно одинаковое количество студентов, освоивших компетенцию на высоком, среднем и низком уровне, с незначительным преобладанием высокого уровня и отсутствием недостаточного уровня. А в контрольной группе более половины студентов – с низким уровнем освоения компетенций, четверть студентов – со средним уровнем, 15% студентов – с недостаточ-

ным уровнем и всего 5% с высоким уровнем освоения компетенций.

Т. о. результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что индивидуализация процесса обучения, реализуемая путем самостоятельного и ответственного выбора студентом образовательного маршрута, обеспечивающего отработку взаимопереходов теории и практики и постепенный переход от предпочитаемого способа деятельности студента к профессионально-значимому, является фактором повышения качества освоения специальных профессиональных компетенций.

### ПРИМЕЧАНИЯ

1. *Андреева, Г. А.* Краткий педагогический словарь: Учебное справочное пособие / Г. А. Андреева, Г. С. Вяликова, И. А. Тютюкова. – М.: В. Секачев, 2007. – 181 с.

2. *Истратова, О. Н.* Психодиагностика: коллекция лучших тестов / О. Н. Истратова, Т. В. Эксакусто. – Ростов/н/Д, 2005. – 375 с.

3. *Косолапова, Л. А.* Модели, технологии, методики, приемы преподавания педагогики: опыт систематизации (экспериментально-аналитическое преподавание педагогики): монография / Л. А. Косолапова; Уральский гос.ун-т; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2006. – 103 с. + Прил. (21 с.) – Библиогр.: С. 96-103.

4. *Косолапова, Л. А.* Экспериментально-аналитическое обучение педагогике: концептуальная модель / Л. А. Косолапова // Российский научный журнал. – 2011. – №2(21). – С. 98-108.

5. *Козлова, С. Н.* Индивидуализация процесса освоения специальных профессиональных компетенций в среднем медицинском учебном заведении / С. Н. Козлова // Компетентностный подход как фактор развития инновационного образования в современных условиях: материалы Всероссийской научной конференции. – Челябинск, 2011. – С. 132-134.

6. *Козлова, С. Н.* Роль индивидуальных особенностей студентов и преподавателей в подготовке медицинских работников / С. Н. Козлова // Среднее профессиональное образование. – 2010. – № 2. – С. 59-62.

7. *Козлова, С. Н.* Профессиональные компетенции участковой медицинской сестры при реализации сестринских услуг здоровым детям: Методические рекомендации / С. Н. Козлова. – Соликамск, 2011. – 59 с.

8. *Лабунская, Н. А.* Педагогическое исследование современного студента / Н. А. Лабунская. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. – С. 27.

9. *Романова, Е. С.* 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы / Е. С. Романова. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 464 с.



УДК 378  
ББК 74.58  
Педагогика

## РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ГЕОМЕТРИЧЕСКОМУ МОДЕЛИРОВАНИЮ

С. А. Кочерова

*В статье подчеркивается значение педагогического общения между преподавателем и студентами, и интенсификация процесса педагогического общения выдвигается как один из вариантов решения методических проблем в освоении процесса геометрического моделирования.*

### Ключевые слова

Педагогическое общение, геометрическое моделирование, канал, информация

**И**зучение процесса геометрического моделирования является важной составляющей профессионального становления специалиста в различных областях техники и информационных технологий. Это связано с широчайшей областью применения геометрических моделей как средства фиксации, хранения и переработки геометрической информации, необходимой при конструировании и создании самых разнообразных технических устройств.

Компетенции в области геометрического моделирования формируются при изучении комплекса геометро-графических дисциплин, который преподается во всех технических вузах, но оно существенно осложняется следующими обстоятельствами:

1. Отсутствие школьных занятий по черчению, которые являются базовыми для изучения комплекса геометро-графических дисциплин.

2. Преобладание аналитического укло-

на при обучении геометрии в школе, тогда как для комплекса геометро-графических дисциплин крайне необходим синтетический подход.

3. Постоянно нарастающая тенденция к сокращению учебного времени, отведенного на освоение процесса геометрического моделирования.

Эти обстоятельства обуславливают следующие методические проблемы в освоении процесса геометрического моделирования:

1. Сокращение учебного времени требует сокращения объема содержания учебных курсов. Это приводит к разрушению их логической структуры. Потому, что каждая учебная дисциплина в геометро-графическом комплексе имеет высокую степень связности дидактических единиц, особенно это касается начертательной геометрии. Изучение каждой последующей дидактической единицы опирается на знание всех предыдущих. Пробел в предыдущих знаниях приводит к тому, что даль-

нейшее продвижение по курсу становится невозможным. В результате резко падает качество обучения, в ряде случаев оно может пройти чисто формально.

2. Для изучения комплекса геометро-графических дисциплин необходим соответствующий объём базовых знаний в области геометрии и черчения, благодаря которым описывается процесс создания плоских изображений трёхмерных объектов. Эти базовые знания формируются в основном в школе. Но как указывалось выше, аналитический уклон в изучении геометрии и отсутствие черчения, как учебного курса, создаёт слабую основу для дальнейшего изучения комплекса геометро-графических дисциплин. Эти знания необходимо восполнять, но для этого отсутствует учебное время.

Выявленные проблемы постоянно стимулируют поиск оптимального решения. Предлагаются различные варианты решения [1, 2, 10].

Одним из таких вариантов является «усиление внимания к дисциплинам чертежно-графического цикла, увеличение часов на их преподавание в школах и вузах, введение дополнительного вспомогательного курса и вступительного экзамена по черчению» [10].

Другим вариантов решения поставленной проблемы является использование графических пакетов в рамках начальной графической подготовки [1].

Также предлагается развитие творческого отношения студентов к графической деятельности [2].

Указанные решения являются приемлемыми вариантами улучшения процесса изучения курса геометро-графических дисциплин, но, в отличие от нашего исследования, в них упущено значение педагогического общения между преподавателем и студентами.

В настоящей публикации предлагается решение указанных выше проблем, связанных с освоением процесса геометрического моделирования. Оно позволяет

повысить эффективность процесса обучения на основе интенсификации процесса педагогического общения.

Известно, что общение является важной частью жизни человека. В ходе общения люди обмениваются той или иной информацией, устанавливают контакт между собой. Процесс общения происходит осознанно и помогает устанавливать взаимосвязи между людьми. Общение в педагогической деятельности осуществляется с целью передачи учебного материала и выступает как средство управления учебно-воспитательным процессом.

По сути, общение есть способ передачи информации, поступающая от одного человека (коммуникатора) к другому (реципиенту). При передаче учебной информации роль коммуникатора играет педагог, роль реципиента – студент.

Существует достаточно широкий круг оснований для классификации различных видов общения. В качестве таких оснований выбирают: цель общения, средства общения,

По целям общение разделяют на:

1. Социальное, которое служит для удовлетворения различных социальных потребностей: познавательных, культурных, профессиональных, эстетических и т. д. [11].

2. Биологическое, служащее для удовлетворения различных биологических потребностей.

В рамках изучения процесса геометрического моделирования целью общения является формирование соответствующих компетенций, отвечающих профессиональным требованиям инженера.

Виды общения, зависящие от средств, следующие:

1. вербальные;
2. невербальные [11].

При обучении процессу геометрического моделирования используется богатый арсенал как тех, так и других средств общения.

Общение связывает коммуникатора и



реципиента. Связь понимается как взаимодействие и представляется как некий процесс обмена потоками. Любой поток перемещается по системам, которые называются каналами связи. Канал – это преимущественное направление перемещения того или иного потока [4, 5, 6, 7, 8].

Значимость общения в процессе геометрического моделирования обусловило интерес к изучению системы многоканального общения. Общая схема системы многоканального общения была взята из литературы [9]. Применительно к процессу изучения комплекса геометро-графических дисциплин, данная схема была немного видоизменена, результат чего представлен на рис. 1.

В данной схеме выделено несколько значимых каналов, посредством которых происходит общение между преподавателем и студентом. Таких каналов пять:

- 1) физический канал;
- 2) рецепторный канал;
- 3) символично-лингвистический канал;
- 4) канал передачи понятий;
- 5) интуитивный канал.

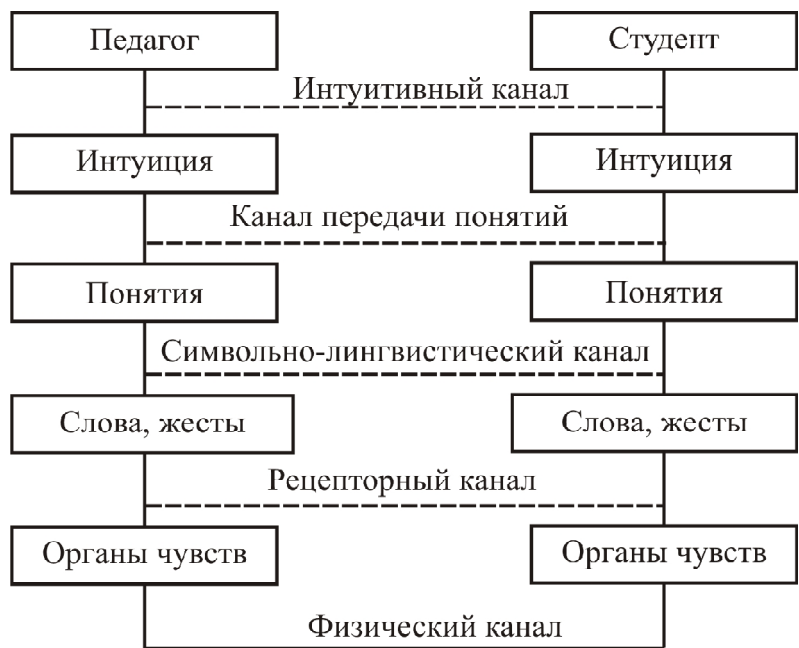
Предыдущий канал последовательно связан с последующим и вытекает один

из другого, выявляя эффект матрешки. Высшим уровнем данной системы многоканального общения является интуитивный канал, объединяющий в себе слаженную работу предыдущих каналов.

Каналы начинают действовать, когда человек вступает в общение. Звуковые колебания достигают органов чувств человека, превращаются в звуки, звуки – в слова, слова – в понятия, а понятия формируют интуитивное восприятие окружающего мира [9].

Не исключено, что в процессе общения могут быть задействованы не все выделенные каналы, но это будет ограничивать общение, так как можно видеть, слышать человека, понимать его жесты, но не понимать слов, если люди говорят на разных языках. Можно понимать отдельные слова, но не понимать смысла фразы, а это ведет к заучиванию, автоматическому запоминанию. Редким случаем является понимание между людьми на интуитивном уровне без использования слов, но на это будут способны только люди, прожившие долгое время близко друг с другом и знающие все привычки друг друга.

На уровне физического канала воспри-



**Рис. 1. Система многоканального общения, характерная для процесса геометрического моделирования**

нимается внешняя энергия раздражителей, которая представляет собой звуковые колебания, запахи, световые потоки, температурные колебания. Известно, что на эффективность процесса обучения огромное влияние оказывает положительный эмоциональный фон, формирование которого напрямую зависит от педагога. Педагог в процессе обучения должен учитывать влияние этого канала и чтобы повысить его эффективность, должен работать над тембром голоса, делая его более приятным, выбирать запахи, наиболее приятные для окружающих, обеспечить комфортное освещение и тепловой режим учебных аудиторий.

Перечисленные раздражители создают положительный эмоциональный фон, на основе которого воспринимается учебная информация. Подача учебной информации осуществляется благодаря зрительным образам, словам и жестам.

Наибольшее количество информации поступает через зрение. Это в основном геометрическая информация, которая является основой для создания геометрических моделей. При восприятии геометрической информации, студент воспринимает форму предмета, его размеры и его относительное положение в пространстве. Он также учится работать с ней, различным образом преобразуя ее.

Помимо того, что зрение подаёт человеку информацию, оно еще и способствует её запоминанию, т. е. развивается образная память, в данном случае зрительная. Для постоянного поддержания зрительного контакта между педагогом и студентами при обучении геометрическому моделированию необходимо постоянно приводить примеры из практики, чтобы они чётко осознавали, где им пригодятся полученные и усвоенные ими знания. Демонстрация доступных примеров на занятиях также поддерживает интерес к обучению, так как преподаваемая информация находится в зрительной доступности (каждый студент может взглянуть на неё)

и представлена в таком виде, что легко считывается и усваивается. Удачные демонстрации примеров геометрического моделирования способствуют их лучшему запоминанию и во время практических занятий, имея в голове запомнившуюся картинку по нужной теме, студенты блестяще решают индивидуальные задания.

Кроме зрения в восприятии и переработке геометрической информации участвует осязание. Руками студент будет производить действия, создавая геометрические модели. Осязание помогает в том случае, если демонстрируются макеты каких-либо геометрических моделей. В этом случае и зрение, и осязание с двойной силой действуют на центральную нервную систему, передавая ей сигналы о воспринимаемой информации. Это помогает студентам в дальнейшем воспроизводить формы отдельных предметов, представляя, что в их руках располагается данный предмет, и они могут совершить с ним необходимые действия.

Рецепторный канал является вторым уровнем в системе многоканального общения. Внешние раздражители, достигая органов чувств, действуют на рецепторы человека. В зависимости от того, какие рецепторы задействованы, человек выражает свои ощущения словами или жестами.

Словами могут быть не только сложные из букв комбинации, но и музыка, некие образы и специальные символы. Формируется символично-лингвистический канал.

Символьно-лингвистический канал является третьим уровнем системы многоканального общения. На данном уровне используется вербальное и невербальное общение, и слова.

Устная речь остается самым распространенным способом общения. При помощи устной речи мы доносим знания до студентов, объясняя лекцию, практические задания или обсуждая спорный вопрос, возникший при решении индивидуальных заданий. Студент сопоставляет

устную речь педагога с полученной зрительной информацией и откладывает в память описательную часть зрительно воспринятой геометрической модели чего-либо. Развивается слуховая память, являющаяся одним из видов образной памяти.

Невербальное общение, язык поз и жестов, передаёт формы самовыражения человека, которые не опираются на слова. Жесты опять же воспринимаются через орган зрения и остаются в зрительной памяти. Невербальное общение тесно связано с околоречевой подсистемой [3], которое включает в себя, например, вокальные качества голоса – диапазон, тональность, тембр. Поэтому, важные моменты, на которые следует обратить внимание во время занятий, преподаватель старается выделить голосом и это привлекает внимание студента.

При изучении процесса геометрического моделирования невербальное общение помогает в том случае, если необходимо задействовать образную память студентов.

Студент сначала учится воспринимать информацию, а затем пытается её передавать при помощи слов. Передать словами можно любую информацию, но это не даёт гарантию, что окружающие поймут смысл этой информации. Каждое слово имеет несколько значений и из слов формируются понятия, характерные для изучаемого предмета. Поэтому главная задача студентов на данном уровне – овладение понятийным аппаратом, т. е. теми определениями и специфическими понятиями, характерными для геометрического моделирования. Уровень владения студентом понятийным аппаратом будет говорить об уровне усвоенной информации и это обеспечивает грамотное изложение материала по поставленным вопросам, а также облегчает общение с другими студентами в рамках геометрического моделирования.

Усвоение понятий переводит студента

на следующий уровень системы – канал передачи понятий.

Для студента достижение данного уровня системы будет являться отличным показателем его учёбы, т. е. он освоил материал на уровне понятий, что достаточно для его личностного развития. Но для осуществления профессиональной деятельности усвоение только понятийного аппарата недостаточно, так как процесс геометрического моделирования является не только инструментом, которым выполняются профессиональные обязанности, но является и средством достижения определенных успехов в профессиональной области и, соответственно, продвижения по карьерной лестнице.

К усвоенному понятийному аппарату должна прибавиться интуиция, которая играет немаловажную роль в процессе геометрического моделирования. Студент, опираясь на понятийный аппарат, уже на уровне интуиции должен чувствовать, какой результат получится, применяя тот или иной способ решения поставленной задачи. Научившись использовать в практической деятельности интуицию, студент переходит на высший уровень системы – интуитивный канал.

Общение средствами интуитивного канала является высшим звеном в данной системе, но достижение такого общения не возможно без четкого усвоения информации, идущей из нижних каналов.

В данном случае было описано действие системы для человека, участвующего в общении и воспринимающего информацию (реципиента). Для человека же, передающего информацию (коммуникатора), система действует в обратном порядке.

Учет в процессе обучения многоканального общения позволяет повысить эффективность обучения.

Данная система многоуровневого общения позволяет не только добиться положительных результатов при обучении студентов геометрическому моделированию, но и позволит создать систему са-

моконтроля для преподавателя. Преподаватель сам может оценить уровень подачи учебного материала на основе сформированности у студентов понятийного аппарата и на канале передачи информации проконтролировать решением задач по пройденному материалу.

Представленная на рис. 1 система многоканального общения может быть использована не только для описания изучения процесса геометрического моделирования, но и при изучении других дисциплин.

### ПРИМЕЧАНИЯ

1. Вольхин К. Изучение начертательной геометрии в свете информатизации инженерного графического образования // САПР и графика. – 2011. – №9. – С. 70-72.
2. Исламов О. А. Теория и практика формирования творческого отношения будущих учителей к графической деятельности (На материале курсов начертательной геометрии и черчения): Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. – Москва, 2003.
3. Кнапп М. Л. Невербальные коммуникации. – М.: Омега-пресс, 1997. – 308 с.
4. Мильнер Б. З. Теория организации. – М.: ИНФРА, 2003.
5. Моисеев В. Б., Найниш Л. А. Моделирование оптимальной обучающей технологии: Научно-методическое пособие для преподавателей технических вузов. – Пенза: Изд-во Пенз. гос. технол. акад., 2010. – 84 с.
6. Моисеев Н. Н. Универсальный эволюционизм // Вопросы философии. – 1991. – №3.
7. Найниш Л. А. Основные принципы оптимального проектирования в педагогике // Региональные особенности рыночных социально-экономических систем (структур) и их правовое обеспечение. – Пенза, 2006.
8. Найниш Л. А. Обратная связь в процессе обучения // Региональные особенности рыночных социально-экономических систем (структур) и их правовое обеспечение. – Пенза, 2006.
9. Пуртов А. М. Основы компьютерных сетей: Лекции. – 1998
10. Сибилькова Н. П. Учет степени сформированности чертежно-графической подготовки студентов-заочников на начальном этапе изучения начертательной геометрии [Текст] / Н. П. Сибилькова // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). Т. II / Под общ. ред. Г. Д. Ахметовой. – Пермь: Меркурий, 2011. – С. 134-136.
11. <http://www.speak-up.ru/node/288>



УДК 378  
ББК 74.58  
Педагогика

## СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ И ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ, ФОРМИРУЕМЫХ ПРИ ОСВОЕНИИ ГЕОМЕТРИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

С. А. Кочерова

*В статье, используя теорию графов, делается попытка выявления степени важности тех или иных профессиональных личностных качеств, формируемых у будущего специалиста при изучении геометро-графических дисциплин.*

### Ключевые слова

Профессиональные умения, личностные качества, геометрическая информация, модель, теория графов

**Ф**ормирование профессиональных умений и личностных качеств специалиста, задействованного в любой сфере деятельности, является важным моментом в процессе приобретения профессиональных компетенций. Каждая изучаемая дисциплина нацелена на развитие тех умений и личностных качеств, которые считаются важными с позиций данной дисциплины. Не исключением являются и геометро-графические дисциплины, в рамках которых происходит обучение геометрическому моделированию.

Изучение процесса геометрического моделирования нацелено на точную передачу полученной из внешнего мира информации.

Сложно найти в окружающем мире объект, который бы не имел размеров, формы и не был каким-то образом расположен в пространстве. Перечисленные

сведения принято считать геометрической информацией. Мы ее воспринимаем помощью глаз. Но что дальше с ней делать? Этот вопрос постоянно сопровождал человека во все времена. И он постоянно искал ответ на него. При этом возникали следующие вопросы:

1. Как зафиксировать геометрическую информацию, чтобы в зафиксированном виде она была легко доступна?

2. Как при фиксации обеспечить сохранность всей геометрической информации, которой обладает исходный объект?

3. Какова должна быть степень доступности, чтобы она обеспечивала возможность производить с ней какие-то действия?

Поиск ответа на эти вопросы привел к созданию теории геометрического моделирования [5, 6]. Ответы на эти вопросы теория геометрического моделирования дает следующие:

1. Фиксировать геометрическую ин-

формацию, чтобы в зафиксированном виде она была легко доступна, проще всего в изображениях.

2. Чтобы сохранить всю геометрическую информацию исходного объекта, необходимо иметь хотя бы два изображения объекта.

3. Изображения должны быть такими, чтобы обеспечивалась возможность производить с ними различные манипуляции.

В зависимости от особенности фиксируемой информации и цели ее фиксации все существующие изображения можно поделить на два вида: художественные и технические. Назначение последних состоит в фиксировании и работе с информацией, которую доставляют различные технические устройства. Для людей, работающих в сфере промышленного производства это чрезвычайно важная информация. Формой ее фиксации является чертеж.

Умение составлять чертежи и обладание навыками работы с ними является важной компонентой в системе профессионального технического образования. Формирование этой компоненты происходит на базе комплекса геометро-графических учебных дисциплин. Овладение этим комплексом позволяет сформировать ряд профессионально значимых личностных качеств и профессиональных умений.

Чтобы знать, какими личностными качествами должен обладать специалист той или иной области, необходимо обратиться к профиограмме соответствующей специальности. В ней перечислены нормы и требования, предъявляемые к той или иной специальности или профессии, а также может быть включён и перечень психологических характеристик, которыми должен обладать тот или иной специалист.

Например, если рассматривать профессию инженера [7], то человек данной специальности должен обладать способностями такими, как: техническими, математическими, развитой памятью, пространственным воображением, наглядно-образным мышлением, усидчивостью, вы-

соким уровнем внимания и концентрации.

Из личных качеств основными должны быть любознательность, наблюдательность, самостоятельность, терпеливость, аккуратность, изобретательность.

Свои профессиональные знания специалист может применить, как в сельском хозяйстве, так и в промышленности, как в строительстве, так и в учебном заведении.

Если же брать профиограмму специалиста в области дизайна [7], то базовой областью знаний является изобразительное искусство, черчение. У специалиста должны быть развиты следующие способности: творческие; художественные; аналитические; умение донести, передать основной замысел (идею) с помощью графического изображения, макета; высокий уровень развития воображения; развитое пространственно-образное мышление; чувство гармонии и вкуса; способность воспринимать, различать широкий спектр цветов и их оттенков.

Из личностных качеств основными должны быть: открытость для восприятия нового; оригинальность, находчивость; независимость, самостоятельность; интуитивность; ответственность; реалистичность; наблюдательность; общительность.

Свои профессиональные знания специалист может применить в сфере культуры и быта; моделирующих и производственных организациях; конструкторских бюро при министерствах и ведомствах; театрах, дворцах культуры; образовательных учреждениях (колледжи, техникумы, вузы).

Исходя из профиограммы определённой профессии, к процессу обучения специалистов предъявляются и различные требования.

Ведь нельзя же считать, что инженер только и занимается тем, что чертит чертежи. Помимо этого он ищет необходимую информацию в литературе, обменивается мнениями с сотрудниками по различным вопросам, ставит технические задачи для

достижения лучшего результата работы того или иного механизма. Инженеру необходимо уметь мыслить абстрактно, собирать, анализировать факты по целесообразности изобретения и внедрения механизмов. Помимо знания технических, естественных, общественных наук, инженер должен знать жизнь и культуру общества, в котором живёт, а также историю экономики и техники. Уметь грамотно проектировать и конструировать технические устройства инженер не сможет, если не будет обладать образным мышлением и пространственным воображением, развитие которых в нужном направлении обеспечивают геометро-графические дисциплины, составляющие основу профессиональной деятельности инженера.

В современных условиях формирование системного мышления студентов при изучении геометро-графических дисциплин предполагает применение полученных знаний и умений в профессиональной деятельности для реализации инновационных проектов в сфере дизайна.

Важнейшая задача геометро-графических дисциплин состоит не только в том, чтобы дать студентам геометро-графическое образование, но и содействовать выявлению и развитию у них профессиональных способностей в сфере дизайна. Ведь необходимо учесть, что эстетическим и художественным вкусом, образным мышлением должен обладать не только человек, обучающийся на художественно-графическом факультете педагогического вуза, но и специалист, выходящий из стен технического вуза. Поэтому при обучении студентов технических специальностей по направлению дизайна необходимо совмещать преподавание геометро-графических дисциплин с развитием тех способностей и личных качеств, которыми должен обладать специалист.

Обобщая перечисленные выше способности, которыми должны обладать специалисты в области машиностроения и дизайна, можно сделать вывод, что для

обеспечения эффективной работы специалист должен обладать следующими качествами:

– самообучаемость, чтобы успеть за бурным развитием техники;

– рефлексия, т. е. уметь анализировать свою деятельность: найти как положительные, так и отрицательные моменты в проделанной работе и сделать общий вывод по работе, суммировав оценку по выделенным моментам. Необходимо реально оценить работу, а не впасть в ту или иную крайность, когда все только хорошо или все только плохо;

– обладание определенными видами внимания, памяти, мышления. Скажем о них немного подробнее.

Образное мышление – способность зрительно представить ситуацию и изменить её без применения практических действий над ней. При мысленной прокрутки ситуации возникают соответствующие образы, качество и характеристики которых в процессе мышления можно изменить, т.е. придать нужный оттенок. В этом случае в процесс включается и воображение специалиста.

Логическое мышление – иначе можно сказать, что специалист должен обладать дедуктивным мышлением: способность установить истинность или ложность тех или иных заключений на основе их свойств и признаков (установленных фактов).

Аналитическое мышление – способность перейти от изучения предмета или явления к изучению их отдельных свойств и способов действия.

Образная память – способность запоминать отдельные запахи, звуки, образы (представления). Такая память помогает ориентироваться в пространстве.

Долговременная память – способность хранить полученную информацию (знания, умения, навыки) долгие годы.

Оперативная память – способность применить полученную ранее информацию для осуществления необходимой в

данный момент времени деятельности.

Активное внимание – способность сосредоточиться на выбранной цели.

Постпроизвольное внимание – способность выполнять работу, не прилагая особых усилий воли, а опираясь на интерес к ней.

Эстетический и художественный вкус – способность видеть и оценивать красоту и уродство не только в окружающем мире, но и в искусстве.

Обладание перечисленными качествами является важным моментом для специалиста, осуществляющего профессиональную деятельность. Данные качества уже заложены в любом человеке и при

изучении геометро-графических дисциплин их необходимо довести до такого уровня, при котором специалист сможет грамотно выполнять свои профессиональные функции.

В процессе изучения комплекса геометро-графических дисциплин формируются не только профессионально важные личностные качества, но и умения, необходимые специалисту и предусмотренные ГОС для каждой специальности.

В таблице 1 даны профессиональные умения, которые предусмотрены программой подготовки студентов по специальностям 230203 «Информационные технологии в дизайне» и 151000 «Технология

Таблица 1

**Взаимосвязь общепрофессиональных умений и умений, формируемых при обучении комплексу геометро-графических учебных дисциплин**

Общепрофессиональные умения	Умения, формируемые при обучении комплексу геометро-графических учебных дисциплин	Профессионально важные личностные качества
Проектирование объектов профессиональной деятельности	1. Умения создавать геометрические модели проектируемых информационных систем и их элементов	13. Образная память 14. Терпеливость
Изготовление объектов профессиональной деятельности	2. Умение работать с геометрическими моделями объектов профессиональной деятельности	14. Терпеливость 15. Креативность 16. Эстетический вкус
Использование современных методов, средств и технологий разработки объектов профессиональной деятельности	3. Использование ЭВМ при моделировании информационных систем при создании геометрических моделей	15. Креативность 16. Эстетический вкус 17. Устойчивое внимание 22. Усидчивость
Анализ своих возможностей, способность к переоценке накопленного опыта и приобретению новых	4. Умение производить самооценку своей значимости в процессе геометрического моделирования	21. Систематичность 22. Усидчивость
Участие в проведении научных исследований	5. Умение проведения научных исследований в области геометрического моделирования	18. Логическая память 19. Толерантность



Кооперация с коллегами, работа в коллективе, управление и организация работы исполнителей	6. Умение организовать коллектив для решения задач в области геометрического моделирования	19. Толерантность 20. Ответственность
Готовность к работе над междисциплинарными проектами	7. Применение знаний из области геометрического моделирования в других сферах деятельности	18. Логическая память 19. Толерантность
Взаимодействие со специалистами смежного профиля	8. Готовность к применению знаний из области геометрического моделирования в смежных областях знаний	19. Толерантность 20. Ответственность
Участие в разработке всех видов документации на программные, аппаратные комплексы	9. Грамотное изложение своих знаний при помощи понятийного аппарата в области геометрического моделирования	21. Систематичность 22. Усидчивость 23. Аккуратность
Сопровождение объектов профессиональной деятельности	10. Умение использовать знания из области геометрического моделирования в сопровождении объектов профессиональной деятельности	23. Аккуратность
Сбор, обработка, анализ и систематизация научно-технической информации	11. Сбор, обработка, анализ и систематизация научно-технической информации, связанной с процессом геометрического моделирования	17. Устойчивое внимание 21. Систематичность 22. Усидчивость 23. Аккуратность
Организация на научной основе своего труда	12. Организация на научной основе своего труда при работе с геометрическими моделями	20. Ответственность 21. Систематичность

машиностроения». Их формулировка применительно к комплексу геометро-графических дисциплин дана во втором столбце.

Безусловно, перечисленные выше профессиональные качества и умения обладают одной важной особенностью: они представляют собой сложную систему, любое расчленение которой возможно только теоретически. Для повышения эффективности формирования этих качеств и умений с использованием комплекса геометро-графических учебных дисциплин

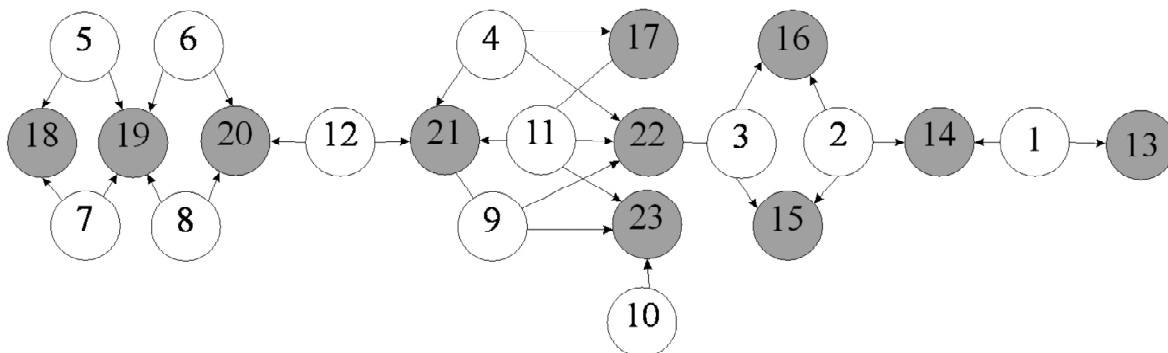
целесообразно опираться на адекватное представление о структуре этой системы.

Для выявления этой системы построим ее модель, используя один из разделов дискретной математики, а именно теорию графов. Известно [1], что условием существования графа является наличие некоего множества и отношения, заданного на этом множестве. Множество составят умения, формируемые при обучении комплексу геометро-графических учебных дисциплин, и профессионально важные личностные качества специалистов в об-

ласти информационных технологий в дизайне и технологии машиностроения. Элементы множества представлены в таблице 1. Каждый элемент имеет номер, ко-

торый соответствует номеру, присланному одной из вершин графа (Рис. 1).

Отношение, которое задается на этом множестве: «элемент X обеспечивает ус-



**Рис. 1. Модель системы профессиональных умений, формируемых при обучении комплексу геометро-графических учебных дисциплин, и профессионально важных личностных качеств**

пешность реализации элемента Y». Это отношение не симметрично, поэтому вершины графа соединены дугами.

Полученный граф является моделью системы, которую составляют профессиональные умения, формируемые при обучении комплексу геометро-графических учебных дисциплин, и профессионально важных личностных качеств. Наблюдая, эту модель видим, что вершины сопряжены с различным количеством дуг. Это обстоятельство свидетельствует о различной значимости личностных качеств с исследуемой системе. Чем больше дуг сопряжено с вершиной, тем большую значимость

имеет профессиональное личностное качество. Разделим эти качества на следующие группы:

1 группа – систематичность, усидчивость, толерантность;

2 группа – ответственность, аккуратность;

3 группа – креативность, эстетический вкус, устойчивое внимание, логическая память;

4 группа – образная память, терпеливость.

Наиболее значимым являются такие качества как систематичность, усидчивость, толерантность. Следовательно, при подготовке специалистов средствами геометро-графических дисциплин необходи-

мо уделять внимание формированию именно этих качеств.

1. Берж К. Теория графов и ее применение. М.: Мир, 1962. – 248 с.  
 2. Вальков К. И. Введение в теорию моделирования. Л.: ЛИСИ, 1974. – 151 с.  
 3. Вальков К. И. Лекции по основам геометрического моделирования. – Л.: ЛГУ, 1975. – 180 с.

4. Вальков К. И. Основы геометрического моделирования. – Л.: ЛИСИ, 1987. – 247 с.  
 5. Найниш Л. А., Осокина Л. И., Андреева Л. В. Метод двух изображений. Моделирование основных геометрических элементов: Учебное пособие. – Пенза: ПГАСА, 1996. – 56 с.

6. Найниш Л. А., Аношин А. Ю., Кузнецова О. Н. Основные принципы обучения геометрическому описанию // Актуальные проблемы теории и методики графических дисциплин. – Пенза: ПГАСА, 1999. – С. 61.

7. Романова Е. С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 464 с.



УДК 377.5  
ББК 74.570  
Педагогика

## ГОТОВНОСТЬ К СОТРУДНИЧЕСТВУ КАК КЛЮЧЕВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ВЫПУСКНИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Г. С. Купалов

*В данной статье поднимаются проблемы готовности выпускников педагогического колледжа к сотрудничеству в условиях перехода на деятельностно-компетентный подход. Готовность выпускника педагогического колледжа как ключевая профессиональная компетенция, позволяет в новых условиях модернизации системы российского образования, используя инновационные педагогические технологии развивать когнитивные возможности учащейся молодежи*

### Ключевые слова

Сотрудничество, методическая поддержка, деятельностно-модульная технология

Модернизация системы российского образования, в том числе общеобразовательной школы, предъявляет новые требования к педагогу. Качество профессиональной подготовки современного учителя напрямую связано с готовностью выпускника педагогического колледжа к сотрудничеству как с коллегами, членами педагогического коллектива, так и с обучающимися, их родителями.

Новые образовательные стандарты требуют изменения роли педагога в образовательном процессе: от монолога на уроке он переходит к диалогу с обучающимися; его роль информатора меняется на роль организатора самостоятельной деятельности учащихся школы. Сотрудничество учителя и ученика в образовательной деятельности, как нам видится, будет способствовать формированию у них базовых

общеучебных компетенций, в том числе развитию когнитивных способностей (восприятие, память, язык, воображение, логика, аргументация, решение проблем).

Проблема сотрудничества активно и всесторонне разрабатывается в последние десятилетия в нашей стране и за рубежом. В педагогической науке изучены различные аспекты формирования у студентов готовности к коллективной педагогической деятельности, уделяется большое внимание роли и функциям профессионально-педагогического взаимодействия. В исследованиях Ф. Н. Гоноболина, Н. В. Кузьминой, В. А. Сластенина, Р. И. Хмельюк, А. И. Щербачева и др. проблемы подготовки к сотрудничеству будущих педагогов рассматриваются с позиции целостного подхода к формированию личности будущего педагога, проанализированы содержание, структура и формы подготовки студентов к про-

фессиональной деятельности.

Готовность к сотрудничеству можно рассматривать с позиции профессионализма учителя. Трудно не согласиться с позицией В. А. Сластенина, что одним из основных критериев профессионально-личностного развития учителя выступает уровень коммуникативного компонента профессионально-педагогической культуры учителя [3, 6]. В настоящее время сотрудничество целесообразно рассматривать как совместную деятельность, как организационную систему активности взаимодействующих субъектов, которая характеризуется: 1) пространственным и временным соприсутствием, 2) единством цели, 3) организацией и управлением деятельностью, 4) разделением функций, действий, операций, 5) наличием позитивных межличностных отношений.

Рассмотрим наиболее важные проблемы готовности будущих педагогов к сотрудничеству. Во-первых, переход на деятельностно-компетентный подход в образовании напрямую связан с готовностью педагогов к совместному решению педагогических проблем. В этой связи профессионально-педагогическое сотрудничество можно рассматривать как интегративное, профессионально значимое качество педагога, обеспечивающее конструктивное решение задач целостного педагогического процесса совместно с преподавателями, учащимися, родителями личностный рост его участников и развитие педагогического коллектива. Как целостное образование она представляет собой единство трех компонентов: мотивационно-целевого, содержательно-операционного и оценочно-результативного [4, 57]

Профессиональное сотрудничество можно рассматривать как особый тип отношений, при котором используются допустимые для сторон педагогической деятельности формы взаимопомощи и взаимоинформирования. В настоящее время сотрудничество при внедрении иннова-

ций в педагогическую практику – процесс совместного достижения целей, решения задач и проблем, реализации идеалов и ценностей, при котором затруднения партнеров в результате их фиксации и оценки, с точки зрения общих оснований, воспринимаются как «свои» и вызывают стремление к личному участию в их решении. В этой связи, готовность к сотрудничеству будущего педагога можно рассматривать как социально-педагогическую компетентность, то есть наличие знаний и умений в области межличностного взаимодействия, способность применять приемы профессионального общения и поведения, владение способами преодоления профессиональных деструкций, а также психолого-педагогическую составляющую готовности выпускников колледжей к сотрудничеству.

Многими исследователями (К. М. Дурай-Новаковой, Н. В. Кузьминой, Н. В. Тамариной, А. С. Тотановой, Ю. И. Турчаниновой и др.) констатируется недостаточный уровень сформированности этих умений у будущих педагогов, что значительно затрудняет профессиональное сотрудничество. Например, у некоторых выпускников педколледжей, как показывает опыт работы автора, недостаточно знаний о целях, функциях, логике профессионального сотрудничества и регулирующих его нормах, а также слабо сформированы умения конструировать различные виды совместных действий, включаться в деятельность, организовывать другим педагогом, моделировать свою позицию и отношение к ней партнеров и т. д. Решить эту проблему, на наш взгляд, можно благодаря внедрению в период профессиональной подготовки в колледже эффективных форм и методов обучения, социально-педагогических технологий организации учебного процесса и педагогической практики.

Во-вторых, смыслом совместной деятельности в учебном процессе является сотрудничество его участников, учителя и учащегося. В данном процессе происхо-

дит динамическое преобразование ролевых отношений педагогов и учащихся в равноправные, что выражается в изменении их ценностных ориентаций, целей деятельности и самого взаимодействия. Наиболее высоким уровнем развития сотрудничества в совместной образовательной деятельности является творческое сотрудничество, которое позволяет ее участникам наиболее полно реализовать свои внутренние резервы.

Структура сотрудничества, по нашим наблюдениям, в процессе взаимодействия изменяется от совместного, разделенного с учителем, действия к поддержанному действию и далее, к подражанию и к самообучению. Установка на творчество реализуется лишь в том случае, если формы сотрудничества ученика с учителем специально организуются и обеспечиваются изменение, перестройка этих форм в процессе обучения.

Практика работы и научные исследования показывают, что специально организованный учебный процесс в форме сотрудничества может положительно влиять на деятельность его участников. Это выражается, в том, что в условиях сотрудничества успешнее решаются сложные мыслительные задачи (Г. С. Костюк, В. Янтос), лучше усваивается новый материал (В. А. Кольцова и др.). В работах Х. И. Лийметса, например, показано активизирующее и мотивирующее влияние групповой работы учеников на повышение уровня их коммуникативных умений. В данном случае под методической поддержкой в образовательной организации понимается многосторонний и многогранный процесс, направленный на конкретного субъекта взаимодействия с целью оказания помощи и содействия, так называемая модель поддерживающего образования. Педагогический процесс подразумевает постоянное взаимодействие учителя и обучающегося. Для успешного осуществления такого сотрудничества необходимы:

Со стороны педагога – такт; уважи-

тельное отношение к учащимся; пристальное внимание к их мыслительному процессу; поддержка и одобрение малейшего успеха; проявление эмпатии и умение поставить себя на место учащегося; понять цель и мотивы его деятельности; доброжелательность; рефлексия; анализ своих действий; умение быстро вносить поправки в учебно-образовательный процесс.

Со стороны учащегося – самоконтроль, самооценка, отсутствие страха, инициатива, стремление к творчеству, благожелательные отношения в группе с педагогом.

Важно заметить, что в образовательной деятельности сотрудничество становится продуктивным, дает возможность развивать когнитивные возможности обучаемых, если 1) осуществляется при условии включения каждого ученика в решение задач не в конце, а в начале процесса усвоения нового предметного содержания; 2) организовано как активная совместная деятельность с учителем и другими учениками; 3) в процессе обучения происходит становление механизмов саморегуляции поведения и деятельности учащихся; 4) учащимися осваиваются умения образования целей.

В свою очередь, понимание со стороны будущего педагога в необходимости корректировки отношений «ученик-учитель» достигается, как показывает опыт и педагогическая практика, благодаря гуманизации учебно-образовательного процесса в профессиональном колледже, а также изучения и использования в своей профессиональной деятельности педагогического опыта великих педагогов, ученых и практиков.

Актуально звучит сегодня высказывание великого русского писателя и педагога Льва Николаевича Толстого: «Если учитель имеет только любовь к делу, – писал Толстой, – он будет хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к ученику, как отец, мать, он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не име-

ет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе любовь и к делу, и к ученикам, он – «совершенный учитель».

Воспитание во имя счастья ребенка – таков гуманистический смысл педагогических трудов В. А. Сухомлинского, а его практическая деятельность – убедительное доказательство тому, что без веры в возможности ребенка, без доверия к нему вся педагогическая премудрость, все методы и приемы обучения и воспитания несостоятельны.

История педагогической профессии показывает, что борьба передовых учителей за освобождение ее гуманистической, социальной миссии от давления классового господства, формализма и бюрократизма, консервативного профессионального уклада придает драматизм судьбе педагога. Эта борьба становится все напряженнее по мере усложнения социальной роли педагога в обществе.

Учитель-гуманист в современном обществе не только верит в демократические идеалы, он своей деятельностью приближает гуманистическое будущее. При этом, как нам представляется, не стоит злоупотреблять стремлением «воспитывать». Гуманистическое воспитание, по мнению автора, имеет своей целью когнитивное развитие личности и предполагает гуманный характер отношений между участниками педагогического процесса. Только такой подход дает успех в актах социализации, собственного воспитания и саморазвития. Перспективы формирования личности юных граждан России делают востребованными не только такие качества личности, как практичность, динамичность, интеллектуальная развитость, но и прежде всего культурность, интеллигентность, образованность, планетарность мышления, профессиональная компетентность.

Принцип гуманизации может быть рассмотрен как принцип социальной защиты растущего человека, как принцип

очеловечивания отношений учащихся с педагогами и между собой, когда педагогический процесс строится на полном признании гражданских прав воспитанника и уважения к нему.

Сущность принципа гуманизации процесса образования состоит в приоритетах человеческих ценностей над технократическими, производственными, экономическими, административными.

Таким образом, будущий педагог должен следовать следующим правилам осуществления гуманизации образовательной деятельности или педагогики сотрудничества:

- педагогический процесс и воспитательные отношения строить на признании гражданских прав воспитанника и на уважении к нему;

- знать положительные качества воспитанника и в ходе воспитания и обучения опираться на них;

- обеспечивать эстетичность и привлекательность педагогического процесса.

Выполнение данных правил позволит воспитывать свободного человека, развивать самостоятельность, устанавливать искренние и доброжелательные отношения в образовательном учреждении.

В-третьих, формирование готовности будущих учителей к профессионально-педагогическому сотрудничеству более успешно протекает в рамках организации спецкурса для выпускников колледжа. Специально разработанная технология спецкурса характеризуется такими признаками как целесообразность, контекстность, модульность, целостность, уровневость, этапность [1, 74].

Модульное построение содержания профессиональной подготовки, деятельностный подход, рейтинговая система оценки знаний, умений и навыков студентов, а также направленность на достижение единства познавательной и профессиональной мотивации, посредством методов обучения, моделирующих предметное и социальное содержание будущей

профессиональной деятельности, позволяет сформировать у будущих педагогов важнейшие профессиональные компетенции. В их числе такие ключевые компетенции как: коммуникативная, информационная, общекультурная, социально-педагогическая, психолого-педагогическая, способствующие профессиональному сотрудничеству.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать следующие выводы:

1. В условиях модернизации современного российского образования сотрудничество – главный способ воспитания внутренне свободных людей, особенно в тех образовательных учреждениях, где идет совместная работа педагогов и обучающихся. Параметром профессионального сотрудничества педагога, является полное соответствие коллективной педагогической деятельности, которая и является высшей формой профессионального сотрудничества.

2. Готовность к сотрудничеству как элемент социально-профессиональной компетенции можно рассматривать как процесс формирования и коррекции студентами своих профессионально значимых, личностных и психофизиологических качеств и особенностей; развитие умений самодиагностики, навыков решения задач педагогической практики.

3. Эффективность обучения технологии профессионального сотрудничества по предлагаемой методике обеспечивается

тем, что оно строится на принципах сотрудничества, содружества всех участников образовательного процесса, взаимоуважения, в обстановке публичной деятельности на основе творческого подхода.

4. Организационно-методической формой, адекватной целям и содержанию обучения технике общения, коммуникации и совместной образовательной деятельности является спецсеминар, в рамках которого занятия проводятся с использованием интерактивных форм обучения будущих педагогов (тренинг, ролевые, деловые игры, моделирование проблемных педагогических ситуаций, организация дискуссий и др.)

5. Деятельностный подход в современном образовании становится возможен при условии формирования готовности выпускника педагогического колледжа к успешному включению в профессиональную деятельность и последующему профессиональному росту: формирование его педагогического сознания, освоение современных социально-педагогических технологий, профессиональной компетентности и личной готовности к продуктивному решению педагогических задач.

Следовательно, можно считать, что готовность выпускников педагогического колледжа как ключевая профессиональная компетенция, позволит в новых условиях модернизации системы российского образования, используя инновационные педагогические технологии развивать когнитивные возможности учащейся молодежи.

### ПРИМЕЧАНИЯ

1. Ермакова С. Д. Стажерская площадка как форма профессионального сотрудничества педагогов: Дис. ... кан. пед. наук: 13.00.01. – М., 2007. – 192 с.

2. Лийметс Х. И. Групповая работа на уроке. – М.: Знание, 1975.

3. Сластенин В. А. Профессионализм учителя как фактор педагогической культуры // Педагогическое образование и наука. – 2004. – №5. – С. 6.

4. Смаглий Т. И. Формирование готовности будущих учителей к профессионально-педагогическому сотрудничеству в системе высшего образования: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Челябинск, 2003. – 177 с.

4. Черникова Т. В. Психологическая поддержка профессионального образования педагога // Педагогическое образование и наука. – 2006. – №2. – С. 17-24.



УДК 371.72:792.036  
ББК 74.200  
Педагогика

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

С. С. Кучеров

*Охрана собственного здоровья – это обязанность каждого, которую никто не вправе перекладывать на окружающих. Человек должен осознавать здоровье, как высшую ценность и сохранять его, формируя в себе валеологическую культуру.*

### Ключевые слова

Лечебная педагогика, антропологический принцип, валеология, валеологическая культура

Современная реформа образования особенно обострила проблему сохранения и укрепления здоровья школьников. Данные Госкомстата России, НИИ гигиены детей и подростков свидетельствуют, что около 90% имеют отклонения в состоянии физического и психического здоровья, происходящие на фоне низкой двигательной активности детей. Поэтому в создавшихся условиях в России особое значение приобретают вопросы укрепления физического и духовного здоровья подростков.

В связи с этим возникла потребность обращения к валеологии, к определению философско-педагогических аспектов валеологической культуры подростков.

Вопросы о здоровье интересовали людей еще с древнейших времен. Так мыслители Древней Греции и Древнего Рима в своих исследованиях предлагали много жизненных правил и полезных истин, нацеленных на формирование здоровой личности. В рамках этого выделилась

спартанская система воспитания, предполагающая развитие выносливого и мужественного воина.

В философских трудах Сократа, Аристотеля и Платона утверждается мысль о важности совмещения интеллектуального развития человека с физической красотой тела. Согласно их учениям, физическая культура тела не имеет смысла без нравственной культуры души и, поэтому, должна начинаться с нравственного воспитания. Анализируя разработанную Платоном возрастную периодизацию, наибольший интерес в контексте исследования представляют следующие этапы:

- дети с трех до шести лет под руководством назначенных государством воспитателей занимаются на площадках играми;
- с двенадцати до шестнадцати – посещают школу физического воспитания – палестру с обычными гимнастическими упражнениями;
- а с восемнадцати до двадцати прохо-



дят военно-гимнастическую подготовку в эфебии.

Дальнейшее образование получают люди, склонные к умственным занятиям. Поэтому, благодаря физическому развитию, согласно утверждению Платона, достигается гармония интеллекта и красоты тела.

Попытка соединения физического, умственного и этического воспитания с логикой гуманно-развивающего образования была предпринята Аристотелем. Философ утверждал, что не следует запрещать малолетним детям «громкий крик и плач – и то и другое содействует их росту и является для их организма своего рода гимнастикой» [1. С. 147].

Согласно его учению, человек должен быть сильным. Сила, в свою очередь, определяет путь к успеху, а воспитание выступает как средство смягчения, передающее свойство гибкости суставов в гибкость мыслительных операций [1. С. 154].

Исходя из вышеизложенного, можно отметить, что древние философы стремились сформировать систему физических качеств личности в сочетании с деятельностью ее собственного сознания.

В период Возрождения ведущие гуманисты (Т. Кампанелла, М. Монтень, Т. Мор и др.) в качестве объекта человеческого сознания определяли ценность самого человека, высшее, культурное и нравственное развитие человеческих способностей в эстетически законченной форме в сочетании с мягкостью и человечностью. Физическое воспитание зависело от общекультурного уровня развития того или иного общества, которое подсознательно подчинялось той или иной концепции.

Французские материалисты, исследуя деятельность природы по отношению к человеку, рассматривали вопросы о том, что сделала природа с человеком, что дала ему. Начиная с И. Канта, формулируется термин «антропология», предполагающий изучение физического строения человеческого тела, а также знания о духовной и

материальной стороне человека. Определяя свою позицию, И. Кант утверждал, что все интересы разума объединяются в трех вопросах: Что я могу знать? Что я должен знать? На что я могу надеяться? [5. С. 661], способствуя тем самым осмыслению отношений «Человек-Мир».

Дальнейшее развитие философии человека получило в трудах Л. Фейербаха. Исследования природы человека во взаимодействии с миром позволили ученому сформулировать антропологический принцип – «познавательный принцип антропологического материализма предполагает в качестве исходного пункта исследования «действительное и цельное человеческое существо» [10. С. 351].

Антропологические аспекты предстают в идеализме «философии жизни» в трудах Ф. Ницше, В. Дильтея, Г. Зиммель и др. В философской антропологии Э. Фромм разворачивает картину отчужденности человека от окружающего его мира, показывая, что отношение к человеку может быть двойственно:

- содействовать раскрытию его потенциальных способностей и потребностей;
- полностью деформировать его.

Таким образом, краткий анализ исторической эволюции социальных функций проблемы здоровья свидетельствует о том, что с появлением человеческой цивилизации возникли определенные общественные потребности в заботе о здоровом теле и духе, представляя гармонию телесного и духовного как полноту взаимосвязи этих начал, обретая характер нерасторжимого единства.

Проблема здорового образа жизни личности занимала не только умы известных философов, но и оставалась в центре внимания русской педагогической мысли.

Логически-выстроенную педагогическую систему, актуальную до настоящего времени, создал чешский педагог Ян Амос Коменский. Он обосновал необходимость неразрывного единства воспитания и обучения, взаимной соотнесенности воспи-

тания и развития личности. Предлагая свои методы обучения, педагог хотел, чтобы они «не отвращали детей от занятий, а возбуждали в них радость, позволяя пройти к вершинам наук без скуки, окриков и побоев» [6. С. 542].

Уделяя огромное внимание взаимоотношениям между учениками, Я. А. Коменский заложил теоретические основы индивидуального подхода. Ученый предполагал: «если учителя будут приветливы, не будут отталкивать от себя детей своим суровым обращением, а будут привлекать их своим отеческим расположением, манерами и словами; если учителя рекомендуют науки, к которым они приступают, со стороны превосходства, привлекательности и легкости... словом, если учителя будут относиться к ученикам с любовью, тогда они легко завоюют их сердца» [6. С. 342].

Значительный вклад в развитие педагогики здоровья внесли Дж. Локк и Ж. Ж. Руссо.

В своих трудах Дж. Локк акцентировал внимание на необходимости чередования умственных и физических упражнений, которые, по мнению ученого, способствуют укреплению воли и характера. Ж. Ж. Руссо в своем романе «Эмиль, или о воспитании» рассматривает и другую сторону формирования здоровой личности, противопоставляя положительному отрицательное или естественное воспитание.

Сторонник идеи свободного воспитания, Ж. Ж. Руссо утверждал, что воспитание должно осуществляться в естественных условиях, на лоне природы, а наказания – нежелательная мера в воспитании. «...Воспитание состоит отнюдь не в том, чтобы учить добродетели и истине, но в том, чтобы предохранить сердце от порока, а ум – от заблуждений. Если бы вы могли ничего не делать и сделать так, чтобы другие ничего не делали с вашим воспитанником, если бы вы могли довести его здоровым и крепким до двенадцати лет, чтобы он не умел различать пра-

вую руку от левой, то с первых же ваших уроков очи его рассудка открылись бы разуму...» [8. С. 15].

Одним из первых сформулированных педагогических рекомендаций по формированию здорового образа жизни школьников появились в трудах отечественного педагога-ученого И. Венцеля. В своей работе «Диэтика человеческой души», автор предлагает достижение физического совершенства через умеренное отношение к потреблению пищи, формулируя основные задачи: охрана здоровья детей; развитие их физических сил путем установления правильного образа жизни; организация игр, гимнастических упражнений; соблюдение правил личной общественной гигиены; усвоение естественнонаучных знаний о человеке.

В связи с этим особое место отводится ежедневным физическим упражнениям, закаливанию организма, которые рассматривались и с точки зрения воспитания воли.

Данное пособие ориентировало на изучение собственного организма, так как состояло из практических советов и правил, помогающих сохранить здоровье, поэтому оно повлияло на работы, занимающиеся этой проблемой.

Так, в работе В. М. Бехтерева «Личность и условия развития ее здоровья», интересен вывод, актуальный и по настоящее время: рациональное воспитание должно развивать в ребенке «тот бодрый дух, который столь необходим для борьбы с житейскими невзгодами» [2. С. 242].

В. М. Бехтерев подчеркивал, что индивидуальный опыт, нравственные позиции и ценности, накопленные индивидом в процессе жизнедеятельности, являются той внутренней средой, благодаря которой сознание организует все внешние воздействия.

Одним из наиболее ярких представителей в педагогике второй половины XIX века, активно занимающийся вопросами здоровой личности, является П. Ф. Лес-

гафт. Он известен как организатор педагогических движений за введение физического воспитания в школах и детских учреждениях, как автор оригинальной, стройной и развернутой системы физического воспитания. Согласно его утверждениям, физического воспитание – системное освоение человеком рациональных способов движения, приобретение таким путем необходимого в жизни фонда двигательных навыков.

В своих трудах ученый-педагог утверждал, что главная идея воспитания – гармоничное развитие ребенка, предполагающее правильное сочетание умственных и физических сил, их неразрывную связь и активное включение человека в деятельность при ведущей роли его состояния. Согласно этому, в полной гармонии с умственным развитием необходимо приучать детей с наименьшим трудом производить наибольшую физическую работу и действовать изящно и энергично [7. С. 162].

Лесгафт подчеркивал развивающее значение отвлеченного научного понятия даже при занятиях физической культурой и указывал на опасность переоценки наглядности в обучении.

Значительный вклад в исследование данного вопроса внес отечественный ученый А. А. Дубровский. В своей работе «Лечебная педагогика» автором были сделаны первые попытки вывести закономерности педагогики здоровья учащихся, ее принципы и задачи, определить предмет лечебной педагогики и выделить способы воспитательно-оздоровительной работы. Согласно этим исследованиям, лечебная педагогика – это интегрированная наука, объединяющая педагогику, психологию и медицину, разрабатывающая методику обеспечения щадящего режима учебно-воспитательного процесса в школе, других типах воспитательно-оздоровительных учреждений, нацеленных на сотрудничество учителя и ученика, на основе доверия и уважения, требовательно-

сти и ответственности [4. С. 10].

Вторая половина XX века характеризуется активным поиском путей формирования здоровой личности. На этой основе появилось новое направление – валеология.

Валеология, в переводе с латинского «здравствую», предполагает нормальную физиологию, на основе которой ведется поиск путей и средств, гарантирующих здоровый образ жизни, качества и количества здоровья не только организма, но и здоровья личности.

Термин «валеология» впервые был предложен И. И. Брехманом, который попытался обозначить контуры науки о формировании, сохранении и укреплении здоровья личности. «Здоровье – это состояние равновесия, баланса между адаптационными возможностями (потенциалом здоровья организма и условиями среды)» [3. С. 16].

Вместе с тем есть еще одно определение здоровья, сформулированное И. И. Брехманом, раскрывающее понятие здоровья через осмысление философии и психологии и помогающее более объективно его рассматривать через призму «устойчивости», без которой невозможно адекватное моделирование системы «человек – общество – природа». Здоровье человека, по Брехману, это способность сохранять соответствующую возрасту устойчивость в условиях резких изменений (количественных и качественных) параметров триединого потока сенсорной, вербальной и структурной информации [3. С. 45].

Автор данной теории значительное внимание уделяет не только оптимизации биосферы и ограждению человека от вредных воздействий, но и предлагает разработку теоретических основ оптимизации отношений человека с изменяющейся окружающей средой, а также направлений и форм неособирательства [3. С. 52].

Научно-теоретическая часть валеологии, согласно концепции Брехмана, включает изучение этиологии и способов ди-

агностики качества и количества здоровья, главных механизмов реакции организма на стресс, различных способов регуляции стресса и повышения общей неспецифической резистентности организма. Валеология как наука предлагает новые способы профилактики заболеваний болезней, злоупотребления вредными привычек. Решению этих задач подчиняются все формы физической и психофизической культуры, рациональное питание и лекарства для здоровых.

Здоровье человека в рамках валеологии представляется как неразрывное единство природного и социального, тела и духа, неизбежно обращенного к естественной истории становления человека, так как проблема здоровья тесно связана с отношением его к природе. При этом последнее следует рассматривать не как созерцательное, прекрасное, содержащее лишь сожаление о безвозвратно ушедшем былом, а как действенное, преобразующее.

Придя к пониманию человека творящего и созидającego, автор валеологической концепции определяет взаимосвязь здоровья и деятельности, характер причинной связи в этой системе, воздействие здоровья на производство, творчество и как последнее способствует его укреплению.

В становлении человека как личности ведущую роль выполняют различные человеческие свойства биологической, психофизиологической обусловленности. Согласно теории валеологии, такое качество как впечатлительность или эмоциональность играет важную роль в душевном состоянии человека, отражаясь на его здоровье, а в отдельных случаях и на формирование его. Развитие культуры и цивилизации, расширение знаний о человеке, влияние воспитания – все это в совокупности трансформировало это свойство, подтвердив тем самым эмпирически высокую степень пластичности характеристик, присущих человеку [9. С. 86-89].

Поскольку проблема здоровья неотде-

лима от проблемы человека, возникшей вместе с человеком и видоизменяющейся соответственно движению человеческой культуры, то постоянная забота об отличном состоянии как внешней, так и внутренней среды организма, представленной гармонией психофизиологической и духовной сфер, под силу обществу людей с валеософским мышлением, владеющих знанием общих Законов Универсума, понимающих здоровье как самое высокое качество собственного бытия в свободном и творческом самовыражении.

Синтезируя в себе знания разных наук, биологии, анатомии, психологии, физиологии, гигиены и педагогики, валеология призвана формировать целостное адаптивно-реабилитационное пространство на всех этапах воспитательного процесса, разработки новых комплексов оздоровительно-профилактических технологий.

На основе этого педагогическую валеологию составляют компоненты освоения ценностных представлений о здоровье: рефлексивный, мотивационный и поведенческий.

Таким образом, проанализировав философско-педагогическую литературу, пришли к следующему выводу:

- валеология – современная комплексная наука, включающая знания физиологии, гигиены, иммунологии, биохимии, психологии, философии и изучающая пути и средства, гарантирующих здоровый образ жизни личности. Содержание валеологии заключается в формировании концепции здоровья человека, отражающей представление о сущности и предназначении человека;

- педагогическая валеология выявляет и изучает проблемы воспитания и образования, возникшие между природосообразным и социальным развитием личности и в своей структуре содержит рефлексивный, мотивационный и поведенческий компоненты;

- валеологическая культура – внутреннее интегративное качество личнос-

ти, включающее в себя гармоничное единство интеллектуальной, морально-этической, волевой сфер, характеризующих позитивно-действенное отношение субъекта к своему здоровью.

**ПРИМЕЧАНИЯ**

1. Аристотель. Сочинения. – Т. 2. – М., 1975.
2. Бехтерев В. М. Личность и условия ее развития. – СПб, 1907.
3. Брехман И. И. Валеология – наука о здоровье. – М.: Физкультура и спорт, 1990.
4. Дубровский А. А. Лечебная педагогика. – Анапа, 1990.
5. Кант И. Критика чистого разума. – М., 1976.
6. Коменский Я. А. Великая дидактика // Избранные педагогические сочинения. – М., 1982. – С. 542.
7. Лесгафт П. Ф. Избранные педагогические сочинения. – М., 1988.
8. Руссо Ж. Ж. Эмиль, или О воспитании // Избр. педагогические сочинения. В 3 т. – М., 1961. – Т. 1.
9. Смирнов И. Н. Здоровье человека как философская проблема // Вопросы философии. – 1985. – №7. – С. 86-89.
10. Фейербах Л. Основы философии будущего. – М., 1977.

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

УДК 378

ББК 74.58

Общая педагогика, история образования



**ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ  
КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ  
В ПРОЦЕССЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ**

**Л. И. Максимова**

*В статье рассматривается понятийный ряд «мультикультурализм – базовые европейские ценности – межкультурный диалог – поликультуризм – поликультурное образование – поликультурная компетентность», анализируются документы Совета Европы и исследования ученых, посвященные проблеме мультикультурализма и поликультурного образования в современном обществе, обосновывается необходимость формирования поликультурной компетентности студентов в процессе поликультурного образования.*

**Ключевые слова**

Мультикультурализм, базовые европейские ценности, межкультурный диалог, поликультуризм, поликультурное образование, поликультурная компетентность

Глобализация, политические, идеологические, экономические перемены, происходящие в мире и в России в начале XXI века, глубокая социокультурная противоречивость их результатов стали причиной преобразований во многих сферах общественной жизни, в том числе и в образовании. В современном обществе проявляется феномен взаимодействия различных культур, что определяет поликультурный характер социальных процессов. Поликультурность пространства жизнедеятельности человека становится необъемлемой чертой современного мира в целом и европейского континента в частности.

Культурное разнообразие – это историческая данность и органичная часть исторического наследия Европы. Тем не менее, в конце 2010 – начале 2011 гг. ведущие европейские лидеры – президент

Франции Николя Саркози, премьер-министр Великобритании Дэвид Кэмерон и канцлер Германии Ангела Меркель – заявили о несостоятельности и провале политики мультикультурализма [12]. К причинам, объясняющим подобные заявления, можно отнести интенсивные миграционные потоки внутри стран, приход на рынки труда представителей других этнических культур, изменение традиционного национального состава стран.

Озабоченность европейских лидеров разделяют руководители Совета Европы. Летом 2010 г. Генеральный секретарь Совета Европы Турбьёрн Ягланд (Thorbjorn Jagland) обратился к ряду видных и авторитетных европейских политиков и интеллектуалов («Группе мудрецов») с просьбой принять участие в работе экспертной группы, которой было предложено проанализировать основные угрозы и вызовы ев-

ропейской стабильности, процессу европейской интеграции, европейским ценностям. Итогом более чем полугодовой работы данной группы является доклад, названный «Жить вместе в Европе XXI века в условиях свободы и многообразия» («Living Together. Combining Diversity and Freedom in 21st Century Europe») [20]. 80-страничный доклад содержит подробный анализ основных проблем европейского континента, а также ряд рекомендаций стратегического и практического характера, адресованных Совету Европы. Доклад был представлен Совету министров Совета Европы 11 мая 2011 г. в Стамбуле.

Доклад «Жить вместе в Европе XXI века в условиях свободы и многообразия» предлагает варианты решений, основанные на базовых европейских ценностях и принимающих многообразие идентичностей. Все постоянные жители европейских стран будут признаны гражданами, равными перед законом, властью и друг другом, вне зависимости от веры, культуры и этнической принадлежности. Однако ни религия, ни культура не могут служить оправданием для нарушения закона.

Еще один документ Совета Европы «Белая книга по межкультурному диалогу (Жить вместе в равном достоинстве)» предлагает решение проблемы на основе межкультурного диалога, понимаемого как открытый и уважительный обмен мнениями на основе взаимопонимания и уважения между отдельными людьми, а также группами людей различной этнической, культурной, религиозной и языковой принадлежности, имеющими разные исторические корни и основанного на универсальных ценностях – демократии, правах человека и верховенстве закона [3]. Межкультурный диалог, являясь непрерывным процессом, представляет собой еще один шаг на пути к созданию новой социальной и культурной модели, адаптированной к быстро меняющейся Европе и не менее быстро меняющемуся миру.

Проблема межкультурного диалога яв-

ляется актуальной и для Российской Федерации. Решение данной проблемы представляется возможным в процессе осуществления поликультурного образования и воспитания личности.

В педагогической науке понятие «поликультурное образование» определяется как «процесс, заключающийся в создании условий для формирования у личности мировоззренческой установки на конструктивное сотрудничество на основе приобщения к этнической, российской и мировой культурам» [14].

Вопросы воспитания личности, с уважением относящейся к своим этническим корням и в тоже время лишенной национальной ограниченности приобретают особую актуальность и могут быть разрешены педагогами, осмыслившими эту проблему через мировой опыт поликультурного образования с учетом теоретических и практических разработок по этой проблематике отечественных исследователей (А. О. Белогрудов, Г. Д. Дмитриев, Б. Л. Вульфсон, М. Т. Кузьмин, В. В. Макаев, Д. В. Сажин и др.). Рост потребности в развитии отечественного поликультурного образования совпадает с аналогичными проблемами в европейском и мировом образовательных процессах. Поликультуризм трактуется как демократическая концепция культуры и образования, провозглашающая приоритет прав человека в культурной и общественной жизни, равенство наций и культурных моделей, недопустимость расизма и шовинизма в государственной политике и частной жизни.

Термин «поликультурное воспитание» более полно отражает сущность поликультурного воспитания в педагогике, поскольку он включает не только образование человека, но и цель, задачи и основные направления формирования личности, готовой и способной жить в современном для нас обществе. Под поликультурным образованием понимается образование, включающее приобщение подрастающего поколения к этнической, национальной и мировой

культуре, развитие на этой основе планетарного сознания, формирование готовности и умения жить в многонациональной среде. В научной литературе термин «поликультурное образование» интерпретируется широко, т. е. при раскрытии его значения неперменной составляющей считается воспитание, в отдельных работах используется термин «поликультурное воспитание» как самостоятельный. Поликультурное образование заключается в формировании человека, способного к

активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умениями жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, верований [11]. Анализ работ российских исследователей В. В. Сафоновой [15, 16], П. В. Сысоева [17] и др. позволяет представить в обобщенном виде совокупность качеств личности – субъекта межкультурного диалога следующим образом:



**Рис. 1. Способности и качества личности в современном поликультурном образовательном пространстве**

Поликультурное образование преследует три группы целей, которые можно обозначить понятиями плюрализм, равенство и объединение. В первом случае речь идет об уважении и сохранении культурного многообразия. Во втором – о поддержке равных прав на образование и воспитание. В третьем – о формировании в духе общенациональных политических, экономических, духовных ценностей [5].

По мнению И. В. Васютенковой [6], данные цели многоступенчаты. Так, при воспитании уважения к иным культурам толерантность (терпимость) лишь начало

приобщения к иным культурам. За этим должны следовать понимание, уважение и, наконец, активная солидарность. Далее получают признание основанные на понимании особенностей различных культур такие понятия, как взаимодействие, взаимозависимость, взаимообмен. Цели поликультурного образования строятся вокруг четырех ориентиров: социокультурной идентификации личности; освоения системы понятий и представлений о поликультурной среде, воспитания положительного отношения к диверсифицированному культурному окружению; разви-



тия навыков поликультурного общения. Одной из главных образовательных задач в этой связи выступает воспитание духовной культуры, которая наиболее отчетливо проявляется во взаимоотношениях людей, и в особенности межкультурной коммуникации между представителями разных национальностей. Отсюда и актуализация внимания подготовки педагогов, учителей-практиков к поликультурным аспектам образования и воспитания.

Поликультурное образование фокусируется на нескольких педагогических принципах: воспитание человеческого достоинства и высоких нравственных качеств; воспитание для сосуществования с социальными группами различных рас, религий, этносов; воспитание толерантности, готовности к взаимному сотрудничеству.

К числу других функций поликультурного образования можно отнести: формирование представлений о многообразии культур и их взаимосвязи; осознание важности культурного многообразия для самореализации личности; воспитание позитивного отношения к культурным различиям; развитие умений и навыков взаимодействия носителей разных культур на основе толерантности и взаимопонимания.

Очевидно, что решение задач поликультурного образования невозможно без подготовки учителей, обладающих поликультурным мышлением, другими словами, система образования сталкивается с необходимостью подготовки специалистов, способных эффективно работать в современных условиях, то есть обладающих поликультурной компетентностью.

Поликультурная компетентность будущего специалиста:

– основана на понимании и принятии равенства людей независимо от этнических, религиозных, культурных различий; понимании и принятии различных культур, а также образов жизни, стереотипов поведения, мышления, которые отличаются от его собственных; интеллектуальной и эмоциональной привязанности к обще-

человеческим ценностям; убеждении в том, что богатство страны состоит в многообразии культур ее наций и народностей, составляющих целостный потенциал культуры многонационального общества;

– проявляется в способности и готовности вести межкультурный диалог, успешно трудиться в многообразной культурной среде, действовать во имя общего интереса и благополучия; в толерантности и миротворчестве; разумном взаимодействии с представителями разных народов и культур в профессиональной деятельности; успешном разрешении возникающих конфликтов [9].

Специалист, обладающий поликультурной компетентностью, рассматривает себя как субъекта культуры, осознает собственную культурную уникальность и культурную уникальность других людей; воспринимает поликультурную среду своей страны как пространство для личностной и профессиональной самореализации людей, что обеспечивает его конкурентоспособность на рынке труда.

Рассмотрим представления современных российских ученых о формировании поликультурной компетентности студентов различной специализации.

Рассматривая проблему определения поликультурной компетентности, разные исследователи делают акцент на таких компонентах компетентности, как: знания, умения, навыки, способности, мотивы, ценности, убеждения, опыт, личностные качества и т. д. Причем, одни характеризуют поликультурную компетентность как интегральное, личностное качество человека, другие – как описание составляющих его деятельности, которые позволяют ему успешно справляться с решением проблем.

Несмотря на различия в определении понятия, общим является следующее: поликультурная компетентность будущего специалиста – это сложное интегративное качество, отражающее осведомленность в содержании, средствах и способах взаимо-

Таблица

**Характеристики понятия «поликультурная компетентность»  
для студентов ГОУ ВПО различной специализации**

Специализация студентов	Дефиниция понятия «поликультурная компетентность»
ПК будущих педагогов в условиях магистерского образования	... способность личности воспринимать разнообразие и межкультурные различия и взаимодействовать в многокультурном (полинациональном, поликонфессиональном) обществе [4]
ПК студентов - будущих учителей иностранных языков	... профессионально значимое интегративное качество личности, соединяющее в себе мотивы познания, принятия общего и специфического в каждой из культур как ценности; знания законов, способов жизнедеятельности и развития поликультурного мира; умений применять их в практике воспитания будущего ученика как человека культуры [8]
ПК будущих педагогов ДОУ	... знания культуры и традиций своего народа, ценностное отношение к культуре и традициям других народов, готовность к трансляции поликультурных ценностей детям в ДОУ. ПК выступает как готовность к особому виду творческой профессиональной деятельности [10]
ПК курсантов академии МВД	... комплексное, профессионально-личностное качество будущего сотрудника органов внутренних дел, формирующееся в процессе профессиональной подготовки на основе толерантности, характеризующееся сознанием собственной многокультурной идентичности и проявляющееся в способности решения профессиональных задач конструктивного взаимодействия с представителями иных культурных групп [19]
ПК студентов университета	... знание и принятие человеком культурного разнообразия мира, доброжелательное, открытое и непредвзятое отношение к любой культуре и ее носителям [18]
ПК будущих педагогов	... опыт их толерантных отношений к многокультурному обществу и взаимоотношений, проявляемых как диалог культур; эмоциональная устойчивость к культурным отличиям; готовность к ценностному отношению к другому; способность к эмпатии; отсутствие негативных культурных стереотипов [11]
ПК учителя	... совокупность определенных качеств (свойств) личности с высоким уровнем интеллектуальных знаний, профессионально-педагогических умений и навыков, позволяющую осуществлять учебно-воспитательную деятельность в ракурсе задач поликультурного образования. [2]

действия с миром культуры, реализующееся в способности свободно ориентироваться в поликультурном мире, понимать его ценности, воплощая их в достойных образцах цивилизованного поведения в процессе позитивного взаимодействия с представителями разных культур [7. С. 5].

Признавая необходимость формирования поликультурной компетентности будущего специалиста как базового компонен-

та его профессиональной компетентности, считаем важным проанализировать представления студентов педагогических специальностей гуманитарного вуза (МГОС-ГИ) о поликультурной компетентности.

Студентам факультета иностранных языков и педагогического факультета (всего в опросе приняло участие 97 человек) были предложены вопросы о понимании ими сущности поликультурной компетентности

учителя, необходимости ее формирования, предметах, способствующих развитию поликультурности будущего специалиста.

Анализ анкет позволяет сделать следующие выводы:

- необходимость формирования поликультурной компетентности у будущего учителя признают 100% участников опроса;

- оценивая свой уровень сформированности поликультурной компетентности, в основном, как «средний» (68% респондентов), 100% участников анкетирования изъявили желание повысить свой уровень;

- среди предметов, способствующих формированию поликультурной компетентности будущего учителя, студенты отметили следующие: язык и межкультурная коммуникация; культура речевого общения; лингвострановедение; культурология; психология; педагогика; МХК; политология.

Наличие предметов, связанных с изучением иностранного языка, объясняется спецификой профессии будущих специалистов – учителей иностранного языка.

В ответах на вопрос о сущности понятия поликультурной компетентности учителя были указаны следующие качества личности: всестороннее развитие, готовность к межкультурному диалогу, сформированная коммуникативная компетенция, толерантность, поликультурная осведомленность учителя. 100% респондентов – студентов факультета иностранных языков указали на необходимость владения учителем иностранного языка основами межкультурного общения, знания культур стран изучаемого языка.

Результаты данного анкетирования свидетельствуют о понимании, в целом, студентами сущности поликультурной компетентности будущего специалиста и о готовности повысить свой уровень поликультурной образованности.

Для сравнения приведем данные анкетирования учителей английского языка МОУ СОШ юго-восточного региона Московской области – слушателей ФПКипП

при ГОУ ВПО «МГОСГИ». Опрос проводился в 2010-2011 учебном году. Количество участников анкетирования – 53 человека.

В формате вариативного модуля «Формирование иноязычной речевой компетенции в условиях общеобразовательной школы» учителям были предложены те же вопросы, что и студентам педагогических специальностей.

Обобщая результаты анкетирования, следует отметить, что представления учителей о содержании понятия «поликультурная компетентность» можно разделить на две группы:

- поликультурная компетентность как составляющая профессиональной компетентности педагога, включающая в себя знания по педагогике, психологии, конкретному предмету, умения применять инновационные технологии в обучении и т. д.;

- поликультурная компетентность как совокупность культуроведческих знаний о странах изучаемых языков.

Анализируя эти данные, следует, прежде всего отметить, что средний стаж работы учителей – слушателей ФПКипП – 5-10 лет, т. е. данная категория специалистов получила образования в соответствии со знаниевой парадигмой. Дополнительным свидетельством является набор учебных предметов, которые, по мнению учителей, способствуют формированию поликультурной компетентности – это политология, история языка, страноведение, педагогика, психология, языкознание, т. е. перечень предметов, в целом, совпадает со списком, предложенным студентами.

Оценивая свой уровень владения поликультурной компетентностью, учителя характеризуют его как «хороший» или «средний» и выражают желание повысить его.

Обобщая анализ исследований, приведенных в данной статье, а также результаты анкетирования студентов педагогических специальностей гуманитарного вуза и учителей – слушателей ФПКипП, можно прийти к следующим выводам:

– поликультурное образование и воспитание личности способствует решению проблемы мультикультурализма в современном обществе;

– межкультурный диалог является как принципом, так и технологией воспитания поликультурной личности;

– поликультурная компетентность будущего педагога формируется в процессе поликультурного образования.

### ПРИМЕЧАНИЯ

1. Абдрахманова Т. М. Поликультурная компетентность студентов. – [http://www.rus-nauka.com/1\\_NIO\\_2011/Psihologia/77331.doc.htm](http://www.rus-nauka.com/1_NIO_2011/Psihologia/77331.doc.htm)
2. Агадуллин Р. Р. Поликультурная профессиональная компетентность современного учителя. – [www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/pspo/2003\\_5\\_1](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2003_5_1)
3. Белая книга по межкультурному диалогу. Жить вместе в равном достоинстве. – [http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Publication\\_White\\_Paper\\_ID\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Publication_White_Paper_ID_en.asp)
4. Бражник Е. И., Лаврентьева О. Г., Лебедева Л. И. Становление поликультурной компетентности будущих педагогов в условиях магистерского образования. – [fit-herzen-conf.ru/brajnik.html](http://fit-herzen-conf.ru/brajnik.html)
5. Васютенкова И. В. Современные проблемы поликультурного образования. – <http://new.loiro.ru> (Дата обращения – 01.11.2007).
6. Васютенкова И. В. Сущностные аспекты и актуальность поликультурного образования в современных условиях. – <http://new.loiro.ru> (Дата обращения – 14.10.2007).
7. Гурьянова Т. Ю. Формирование поликультурной компетентности студентов ссузов (на материале обучения иностранному языку): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Чебоксары, 2008. – 20 с.
8. Данилова Л. Ю. Формирование поликультурной компетентности студента: Дис... канд. пед. наук. – Оренбург, 2007. – 163 с.
9. Ковалева Т. И. Воспитание поликультурной компетентности будущих педагогов дошкольных образовательных учреждений: Дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2008. – 218 с.
10. Лунюшкина И. С. Формирование поликультурной компетентности будущих педагогов в процессе обучения иностранному языку: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Томск, 2009. – 25 с.
11. Макаев В. В., Малькова З. А., Супрунова Л. Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы // Педагогика. – 1999. – № 3.
12. Медникова И. С. Особенности авторской модели формирования поликультурной компетентности студентов педвуза в процессе освоения иноязычной культуры // Вестник Томского государственного педагогического ун-та. – 2009. – Вып. 1(79). – С. 49-54.
13. Николя Саркози признал провал политики мультикультурализма. – [http://www.inright.ru/articles/politics/20110211/id\\_524/](http://www.inright.ru/articles/politics/20110211/id_524/)
14. Педагогический словарь. – [www.pedpro.ru](http://www.pedpro.ru)
15. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: Истоки, 1996.
16. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. – М.: Высш. шк., Амскорт интернэшнл, 1991.
17. Сысоев П. В. Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США): Монография. – М.: Еврошкола, 2003.
18. Тахохов Б. А., Богатых Н. А. Поликультурная компетентность – фактор развития толерантности студентов // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 3. – С. 24-26.
19. Щеглова Е. М. Развитие поликультурной компетентности будущих специалистов (на примере курсантов академии МВД): Дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2005. – 213 с.
20. Living Together. Combining Diversity and Freedom in 21st Century Europe. – [www.coe](http://www.coe)



УДК 159.9:37.015.3  
ББК 88  
Психология, педагогика,

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА СУБЪЕКТНОСТИ

М. В. Селезнева

*В ходе теоретического анализа определены сущность, характеристики, особенности феномена субъектности, условия развития. Изложены теоретические модели субъектности, различные подходы к развитию субъектности обучающихся вузов. На основе теоретической модели В. И. Панова выделены личностные конструкты, имеющие отношение к субъектности, и подобраны релевантные методики, измеряющие данные конструкты. Приведены результаты эмпирического исследования развития субъектности курсантов военного вуза в зависимости от различных типов взаимодействия в системе «курсант – преподаватель».*

### Ключевые слова

Субъектность, субъектная позиция, взаимодействие субъектов, субъектность курсанта военного вуза

Согласно Федеральному Государственному образовательному стандарту ВПО третьего поколения модернизация военного профессионального образования должна включать в себя индивидуализацию учебного процесса путем выбора курсантом индивидуальной образовательной траектории, использование новых образовательных технологий, компетентностную направленность образовательного процесса, развитие личности курсанта. Эти факторы в свою очередь требуют от участников образовательного процесса большей активности, самостоятельности, ответственности за результаты своей учебно-профессиональной деятельности, рефлексивности, т. е. субъект-

ной позиции по отношению к своей учебе. Субъектная позиция в данном случае подразумевает развитие у курсанта способности быть субъектом своей профессиональной подготовки в процессе и посредством учебной деятельности и к тем возможностям к саморазвитию, которые она предоставляет. Учитывая разнообразие определений субъекта и обобщая их применительно к учебной деятельности курсантов военного вуза, уточним, что под субъектом будем понимать существо активное, действующее, рефлексивное, развивающееся. Развитие у курсантов субъектности и составляющих ее качеств, как способности быть субъектом в указанном смысле, является необходимым условием

для дальнейшего развития его профессиональных и личностных качеств после окончания вуза. А именно, способности курсанта к саморазвитию, самообразованию и освоению тех аспектов профессиональной деятельности, которые не предусмотрены учебной программой (но потребность в которых возникает по прибытии его в войска), а также способности к самостоятельному освоению новых комплексов сложной техники, не изучаемой им ранее в военном вузе; передаче навыков владения этой техникой своим подчиненным.

В связи с этим тема субъектности в последнее время является очень актуальной и привлекает внимание многих педагогов и психологов. Хотя термин «субъектность» активно используется в психолого-педагогической литературе, он до сих пор не имеет общепризнанного категориального статуса. По мнению С. Д. Дерябо причина этого заключается в том, что «субъектность – крайне трудный объект для изучения методами естественных наук, каковой психология долгое время стремилась стать, ведь способы, пригодные для описания объектов, неадекватны в применении к субъекту, а необходимые для ее изучения понятия не поддаются жесткой операционализации» [1. С. 261].

С целью исследования условий развития субъектности участников образовательного процесса в военном вузе (курсантов, преподавателей) мы обратились к литературным источникам для определения сущности, характеристик, особенностей и теоретических моделей субъектности. Таким образом, целью настоящей статьи является теоретический анализ феномена субъектности. В соответствии с целью были определены задачи: 1) определить сущность, компоненты, особенности и теоретические модели субъектности, условия ее развития; 2) выявить подходы к развитию субъектности студентов и курсантов вузов; 3) на основе теоретических моделей выделить необходимые

компоненты субъектности и подобрать релевантные методики, измеряющие данные компоненты.

Методологической основой исследования «субъектности» является концепция субъекта, разработанная С. Л. Рубинштейном (1973, 1998), К. А. Абульхановой (1991, 2001), А. В. Брушлинским (1992, 2003), Б. Г. Ананьевым (1967, 1977), В. Н. Мясищевым (1995). Данная концепция позволяет рассматривать человека как активного творца своего психического бытия и приводит к пониманию субъектности как способности производить взаимобусловленные изменения в мире и в себе самом. В традициях субъектно-деятельностного подхода С. Л. Рубинштейн (2002) подчеркивал, что субъектность проявляется не столько в познавательном и деятельностном отношении к миру, сколько в отношении к другим людям.

Базовые качества личности и субъектные качества являются родственными, но все же разными качествами. Проблема соотношения понятий «личности» и ее «субъектности» рассматривается в трудах К. А. Абульхановой-Славской, Н. В. Богданович, Н. Я. Большуновой, В. Н. Маркина, И. В. Лобанова, В. И. Слободчикова, Е. И. Исаева и др. Как показывают исследования В.Н. Маркина, личность строит свою из своих психических и психологических свойств: биогенных, социогенных и духовных ресурсов, коррелируя их с содержанием решаемой задачи (субъектности). Но она также черпает возможности из ресурсов объекта (среды и предмета деятельности). Поэтому, в данном случае уместно говорить не только об активности личности (субъекта), но и о своеобразной активности объекта (В. Н. Маркин, 2007) Более того, личность порождает детерминирующий эффект, сама становится «условием жизни для других». Проблема «вхождения» личности в систему общественных отношений в субъектном пространстве, проблема «вкладов в других», «ценностного обмена» рассмат-

ривается в психологии личности (Д. А. Леонтьев, А. Б. Орлов), экзистенциальной психологии (М. Хайдеггер, Ж. Сартр), в нравственной философии, в рамках диалогического подхода (М. М. Бахтин), акмеологического подхода (А. А. Деркач, Э. В. Сайко, В. Н. Маркин, В. Э. Чудновский), в социально-психологической концепции развития личности (А. В. Петровский), концепции персонализации (А. В. Петровский, В. А. Петровский).

Понятие «субъектность» авторами определяется по-разному:

– как одна из системных характеристик деятельности, которая рассматривается через мотивацию (А. Н. Леонтьев, А. Г. Асмолов);

– как свойство, характеристика личности, психическое образование, основу которого составляет отношение человека к себе как к деятелю, источнику продуктивной активности, отражающее понимание собственной способности производить значимые преобразования в мире, других людях, самом себе (Е. Н. Азлецкая, Е. Н. Волкова, С. Д. Дерябо, Д. В. Зубов, В. Н. Маркин, В. Н. Мясичев, И. А. Серегина, В. И. Степанский);

– как способность, высшая форма регуляции поведения, активное проявление деятельных способностей и деятельного отношения человека к окружающей действительности, которая выступает для него в качестве объекта его преобразовательных устремлений (С. Л. Рубинштейн, А. В. Брушлинский, А. К. Абульханова, Л. И. Анцыферова, О. А. Конопкин, А. К. Осницкий, В. А. Петровский);

– как способ и важная предпосылка личностно-профессионального развития человека (А. А. Бодалев, А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина, В. А. Пономаренко);

– как интегративное личностное образование, обеспечивающее успешность профессиональной деятельности, способность инициировать и реализовать различные виды деятельности (Е. Н. Волко-

ва, Т. В. Маркелова, Т. В. Прокофьева, И. В. Сыромятников);

– как центральное образование человеческой субъективности, как привнесение в процесс познания и деятельности субъективного (В. И. Слободчиков, В. И. Гинецинский);

– как интегральный процесс психики, обеспечивающий адаптацию и преобразование человеком себя и окружающей среды за счет интеграции эмоциональных, рефлексивных и действенных компонентов своего образа «Я» (Ю. А. Варенова);

– как интегральный критерий общего психического развития по ряду таких показателей, как: произвольность (контроль) выполнения требуемого движения, уровень активности, уровень развития самооценки, уровень умственного развития и уровень развития творческого воображения, уровень эмоционального развития (В. И. Панов, Г. П. Позднякова, Ш. П. Хисамбеев, Э. В. Лидская).

Большинство исследователей сходятся на том, что определяющей характеристикой субъектности является собственная активность субъекта, благодаря которой осуществляются преобразования в мире, в себе самом, в другом. В отношении других критериальных характеристик субъектности разными авторами в качестве главных выдвигаются следующие:

– деятельностное отношение к себе и окружающей действительности (А. В. Брушлинский, Ю. А. Варенова, В. А. Петровский, С. Л. Рубинштейн, В. И. Степанский, В. А. Татенко);

– инициативность, инициация (И. А. Зимняя, Ф. Г. Мухаметзянова, В. А. Слассенин);

– рефлексивность, самосознание (Н. Я. Большунова, Е. Н. Волкова, И. А. Зимняя, В. В. Знаков, Т. В. Маркелова, С. С. Кашлев, А. К. Осницкий, В. А. Петровский, И. А. Серегина);

– самостоятельность (Н. А. Жесткова, О. С. Лапкина, А. С. Лебедев, А. П. Ряби-

щенкова);

– целеполагание (К. А. Абульханова-Славская, Е. Н. Азлецкая, Л. И. Анцыферова, В. А. Петровский, В. А. Татенко);

– автономность (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, Г. С. Прыгин);

– ответственность (Е. Н. Азлецкая, Н. А. Жесткова, А. С. Лебедева);

– способность к саморазвитию (К. А. Абульханова-Славская, А. А. Деркач, Э. В. Сайко, Т. В. Маркелова, В. А. Петровский, С. Л. Рубинштейн, И. А. Серегина);

– сознательность, осознанность действий (Е. Н. Азлецкая, Е. Н. Волкова, А. К. Осницкий);

– самостоятельный выбор и ответственность за него (Ю. А. Варенова, Е. Н. Волкова, Т. В. Маркелова, А. К. Осницкий, В. А. Петровский, И. А. Серегина, В. А. Татенко);

– способность к внутреннему контролю (Е. Н. Азлецкая, В. И. Панов);

– способность к произвольной регуляции (О. А. Конопкин, В. И. Моросанова, В. И. Панов);

– конструктивное взаимодействие с окружающей средой (Н. А. Жесткова, О. С. Лапкова),

– адаптивность к внешним условиям (Н. М. Борытко);

– целостное восприятие окружающего мира (С. Д. Дерябо, А. П. Рябищенкова);

– понятие и принятие других (Е. Н. Волкова, И. А. Серегина);

– уникальность, креативность, творчество (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, Л. И. Анцыферова, Е. Н. Волкова, Т. В. Маркелова, А. К. Осницкий, И. А. Серегина);

– способность разрешать противоречия (К. А. Абульханова-Славская).

В поиске движущих сил онтогенетического развития В. Э. Чудновский исследовал источники собственной внутренней активности субъекта и ввел понятие «ядро субъективной активности», которое формируется в процессе взаимодействия

«внешнего» и «внутреннего»: «... Человеческий индивид в процессе своей жизнедеятельности приобретает такие свойства, которые не предопределены однозначно ни внешними воздействиями, ни внутренними природными данными. Они – результат их взаимодействия, деятельности индивида как единого саморегулирующего целого». В качестве этого целого выступает субъективная реальность, обладающая относительной самостоятельностью. Она формируется под влиянием объективных условий, но позднее сама начинает влиять на них и создавать себе «малую среду развития», которая свидетельствует об «активности субъективного начала» [5. С. 5].

Одним из условий развития субъектности ученые признают наличие другого, способствующего изменению (В. А. Петровский, 1993), причем не просто факт наличия другого, а развитие у другого отношения к себе как к деятелю (Е. Н. Волкова, 1998), продуктивное взаимодействие с другими представителями сообщества (А. А. Деркач, Э. В. Сайко, 2010), предметно-практическая деятельность и взаимодействие между людьми (А. А. Бодалев, 1996); в образовании – коммуникативное взаимодействие между ребенком и окружающей (образовательной) средой (В. И. Панов, 2008), познавательное и личностное речевое общение учителя и учащихся, межсубъектное общение, межсубъектное взаимодействие педагога и обучающегося (В. В. Горшкова, 2009, 2011; А. Н. Ксенофонтова, 2000; И. А. Бисько, 2004).

До недавнего времени исследования позиции субъекта образования проводились лишь в рамках школьной среды (Е. Д. Божович, 2000, 2005). В последние годы началось изучение проблемы субъектности на этапе перехода из средней школы в высшую (О. Д. Черкасова, 2005). Проблеме развития позиции субъекта учения, субъектной позиции, субъектности будущих педагогов, психологов, а также сту-



дентов факультетов иностранных языков посвящены исследования Г. И. Аксеновой (1998), В. А. Бардыниной (2008), Т. А. Вороновой, Г. А. Засобиной (2007), А. В. Гвоздевой (2009), А. Г. Гогоберидзе, С. И. Дьякова (2006), М. В. Исакова (2008), В. Н. Карандашева (1994), С. С. Кашлева (2010), Ф. Г. Мухаметзяновой (2002), М. Ю. Энеевой (1999).

Так, В. Н. Карандашев (1994) в рамках комплексного подхода сформулировал характеристики студента как субъекта учебной деятельности: психологическую гибкость, сочетающуюся с оптимальной концентрацией внимания, рефлексивность возникающих в процессе деятельности проблем для успешной ее перестройки с целью формирования новых, более эффективных стратегий и приемов психической самоорганизации. В. Н. Карандашев и М. М. Кашапов подчеркивают сочетание у студента позиции объекта обучения (реактивность студента в отношении требований, инструкций преподавателя) и субъекта учения (собственная инициативная активность студента). Причем В. Н. Карандашев указывает на оптимальность такого сочетания. М. М. Кашапов же пишет о необходимости превращения студента из пассивного объекта педагогических воздействий в субъекта образования путем «нахождения оптимальных способов сочетания общего (всеобщего), особенного и единичного в индивидуальности каждого студента с содержанием, формами и методами обучения» [2. С. 102-103].

Субъектность педагога в отечественной психологии образования является предметом изучения в трудах Е. Н. Волковой, И. А. Зимней, Д. В. Зубова, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, И. А. Серегиной. Данные авторы рассматривают субъектность педагога как основу его профессионализма, как форму и средство самореализации в профессии. Они пришли к выводам, что субъектность педагога оказывает влияние на развитие личности обучающегося. Наиболее релевантной обла-

стью проявления субъектности педагога является его коммуникативная деятельность. Однако все эти исследования проводились на базе общего и дополнительного образования с учителями школ и учреждений ДО. Исследований субъектности преподавателей вузов не проводилось.

На основе идей, сформулированных в отечественной психологии субъекта, в высшей военной школе ведется поиск и оптимизация психолого-педагогических условий формирования и развития субъектности курсантов и офицеров (А. В. Белошицкий, 2009; Т. В. Маркелова, 2000; М. В. Селезнева, 2008, 2010; О. А. Стребиж, 2005; И. В. Сыромятников, 2007; Н. В. Щукина, 2006).

Согласно А. В. Белошицкому (2009) источником становления субъектности будущих офицеров является совокупность личностных потенциалов (аксиологический, когнитивный, коммуникативный, регулятивно-волевой). Движущими силами при этом выступают внутренне мотивированная активность и педагогическое влияние преподавателей. Внутренний механизм заключается в самоуправлении целенаправленной активностью и самоактуализации личностных потенциалов. Внешний – в самореализации в различных видах деятельности и взаимодействии с участниками образовательного процесса.

Н. В. Щукина (2006) разработала теоретическую модель развития субъектной позиции курсантов военных вузов на основе принципа персонификации в комплексе с другими гуманистическими принципами, используемыми в образовательном процессе; выделила на основе понятия структуры личности (А. В. Петровский) три уровня развития субъектной позиции курсантов. Совокупность педагогических условий, способствующая развитию субъектной позиции будущего офицера в образовательном процессе военного вуза, включает в себя учет «вкладов» обучающегося, которые он производит и

принимает от сокурсников и преподавателей; учет жизненного и служебного опыта обучающихся; учет уровня субъектной позиции курсантов в образовательном процессе; сочетание приказов со стимулирующими педагогическими приемами в форме на-поминаний, советов, убеждений; передача части полномочий преподавателя младшим командирам, курсантам, консультантам.

Анализ литературных источников показал, что среди множества подходов к развитию субъектности студентов и курсантов вузов (комплексный, интегративно-дифференцированный, персоналистический) авторы сходятся на том, что источником становления субъектности является совокупность внешних и внутренних, инвариантных и вариативных компонентов. Однако при этом изучается и абсолютизируется только внутренний источник развития субъектности. Внешний же компонент (условия образовательной среды, взаимодействие обучающихся вузов с участниками образовательного процесса) не сам по себе, а в преломлении через внутренние условия (природные, психологические и социальные особенности личности) при этом либо остается вне зоны внимания авторов, либо рассматривается как некий неизменный «статичный фон» с однажды заданными условиями. Поэтому мы задались целью исследовать влияние взаимодействия субъектов образовательной среды военного вуза на развитие субъектности курсантов.

Очень важным в понимании субъектности является не только способность превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, но и способность транслировать освоенные формы поведения другим людям. Как считает В. А. Петровский (2007), в этом отношении большой интерес представляют работы В. И. Панова (2004, 2008, 2010), который под субъектностью понимает способность индивида быть субъектом произвольной активности в форме

деятельности того или иного вида (двигательной, речевой, коммуникативной, учебной, профессиональной и т. д.). Развитие субъектности проходит через следующие пять стадий (этапов): 1) субъект восприятия; 2) субъект репродуктивного воспроизведения, субъект подражания; 3) субъект произвольного выполнения действия при внешнем контроле со стороны другого, чаще – педагога; 4) субъект произвольного выполнения действия при внутреннем контроле; 5) субъект экстернизации контроля, субъект экспертной оценки правильности выполнения требуемого действия другими индивидами.

Для оценки динамики развития способности обучающегося быть субъектом учебной деятельности служат следующие показатели его активности, проистекающие из стадий становления субъектности: 1) уровень проявления активности (по самому определению субъекта и субъектности); 2) уровень умственного развития, который необходим для осознанного и произвольного выполнения требуемого действия; 3) уровень развития самооценки, который необходим для рефлексии правильности выполняемого действия; 4) уровень эмоционального развития, который позволяет эмоционально реагировать на успешность/неуспешность выполняемого действия; 5) уровень развития творческого воображения как предпосылка для формирования и актуализации зоны ближайшего развития [3].

На основании данной теоретической модели субъектности нами был очерчен круг личностных конструктов разного уровня, имеющих отношение к субъектности: потребностно-мотивационная сфера личности (цели, потребности, мотивы) как источник познавательной активности (Ш. А. Амонашвили, Ю. Н. Кулюткин, А. К. Маркова, А. М. Матюшкин, Л. Д. Столяренко) и осознанная саморегуляция деятельности как инструментальный, средство управления целенаправленной активностью (О. А. Конопкин, В. И. Моросанова,

А. К. Осницкий); интеллект (Г. Айзенк); самосознание, локус контроля (В. В. Столин); волевая регуляция (В. А. Иванников); творческое воображение (Л. С. Выготский, В. Т. Кудрявцев).

Исходя из этого, тестовая батарея для исследования субъектности обучающихся может быть представлена следующими методиками, измеряющими соответствующие конструкты: «Опросник для измерения аффилиативной тенденции и чувствительности к отвержению» А. Мехрабиана в модификации М. Ш. Магомед-Эминова; «Опросник для измерения мотивации достижения» А. Мехрабиана также в модификации М. Ш. Магомед-Эминова (ТМД); методика «ССП-98», измеряющая стилевую саморегуляцию человека (В. И. Моросанова, Е. М. Коноз); IQ-тест Айзенка и тесты достижений по учебным дисциплинам; опросник субъективной локализации контроля ОСЛК (С. Р. Пантелеев, В. В. Столин); методика «Нерешаемая задача» (А. В. Быков, Т. И. Шульга); методика по изучению творческого воображения Т. И. Пашукова, А. И. Дапира, Г. В. Дьякова).

Результаты нашего исследования развития субъектности курсантов в зависи-

мости от различных типов взаимодействия в системе «курсант – преподаватель» приведены в статье [4]. Здесь лишь кратко сформулируем основные выводы данного исследования. Объект-объектный и объект-субъектный типы взаимодействия сдерживают развитие субъектности курсантов. Курсанты «застревают» на стадии субъектов осознанного подражания. Субъект-обособленный тип взаимодействия является самым распространенным в образовательной среде военного вуза, и в группах таких преподавателей обучается свыше 50% курсантов с 1-м и 2-м уровнем субъектности. Однако данные преподаватели ориентированы только на курсантов с высоким уровнем субъектности – с 3-го по 5-й уровни. В результате такого типа взаимодействия у курсантов с низким уровнем субъектности (1-2) происходят сбои в формировании перцептивной модели, и преподаватели не в полной мере предоставляют им возможности для развития интеллектуальных способностей. А недостаточность сформированности первых уровней субъектности сказывается на качестве последующих, тормозит их развитие. Это является одной из причин низкого качества учебно-профессиональной подготовки большей по численности группы курсантов.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

1. Дерябо, С. Д. Личность: от субъективности к субъектности // Развитие личности. – 2002. – №3. – С. 261-265.
2. Кашапов, М. М. Совершенствование творческого мышления профессионала: монография / под науч. ред. проф. А. В. Карпова. – М.: Ярославль: МАПН, 2006. – 316 с.
3. Панов, В. И. Субъектность в континууме «активность – деятельность» // VI Межд. науч.-практ. конф. «Учитель. Преподаватель. Тренер». 8-9 июля 2010 г. – Т. 1. – М.: УРАО «Психологический ин-т», МГППУ, 2010. – С. 67-70.
4. Селезнева, М. В. Взаимодействие субъектов образовательной среды военного вуза как условие развития субъектности курсантов // Российский научный журнал. – 2010. – № 6 (19). – С. 232-237.
5. Чудновский, В. Э. К проблеме соотношения «внутреннего» и «внешнего» в психологии // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14. – № 5. – С. 3-12.

ИНСТИТУТ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ  
г. МОСКВА

УДК 159.923  
ББК 88.845  
Психология



ПСИХОЛОГИЯ

**МОНО– И БИЛИНГВАЛЬНЫЕ ДЕТИ: ИЗУЧЕНИЕ  
ОСОБЕННОСТЕЙ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ  
МОСКОВСКИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Е. В. Филиппова**

*В последние годы школьное образование претерпевает значительные изменения. С каждым годом увеличивается процент детей иммигрантов из другой языковой культуры. В связи с этим необходимо пересмотреть методику работы с учениками, которая бы учитывала и изменения контингента школ. Одним из наиболее важных моментов, на наш взгляд, является изучение особенностей эстетического восприятия детей моно- и билингвальных групп. Эстетическое развитие может быть основой развития личности ребенка-билингва. В данной статье предлагается описание результатов эксперимента, который был проведен в одной из московских государственных школ.*

**Ключевые слова**

Различия между моно– и билингвальными группами детей, эстетическое развитие, эстетическое восприятие.

**У**чащиеся современной московской общеобразовательной школы, как правило, являются представителями многих национальностей.

И одной из основных задач мигрантов-школьников является включение в коммуникативный круг, который предлагает новая социальная среда. Многим из них это сложно сделать без грамотной педагогической поддержки. В этих условиях для педагогов становится актуальной задача всестороннего изучения двуязычия. Это, в свою очередь, выдвигает для неотложного решения ряд проблем теоретического, научно-методического и практического характера. В частности можно назвать такие проблемы, как: определение форм и способов билингвального образования

и разработка путей их реализации; определение содержания билингвального образования в школах и его учебно-методическое обеспечение; совершенствование методики параллельного обучения двум (и более) языкам, внедрение в учебный процесс новых педагогических технологий; разработка путей преодоления билингвальных коммуникативных затруднений; подготовка педагогических кадров, способных успешно реализовать в процессе обучения языком идею формирования и воспитания билингвальной (полилингвальной) личности.

Человек сегодня должен обладать гибкостью и мобильностью мышления, способностью быстро и точно решать поставленные задачи, находить оптимальный

выход из ситуации, справляться с объемом информации и проч. В связи со всем выше перечисленным творческая, эстетическая направленность образования приобретает особую значимость и остроту. Именно эстетическое развитие и художественное воспитание может в известной степени выполнить задачу формирования личности с творчески ориентированным мышлением, широтой и глубиной ценностного отношения к миру. Важной задачей для педагогики является развитие в ребенке умения жить в постоянно преобразующемся мире, предполагающим постоянное творческое изменение личности. Развитие эстетического потенциала, актуализация заложенных природой способностей и задатков позволяет личности реализоваться не только в школьный период, но и на протяжении всей жизни. И одна из наиболее актуальных задач современного образования в этом направлении – всесторонне изучить, понять и создать методологическую основу для работы с постоянно увеличивающейся группой: школьниками, оказавшимися вынужденными или добровольными билингвами. В связи с этим уже работающие методические программы требуют своей корректировки и принципиального переосмысления с учетом меняющейся аудитории. Возникла потребность теоретического обоснования накопившихся изменений в педагогической практике, так как проблема условий и средств развития эстетического восприятия, его особенностей и возможностей у детей с разным владением родным и каким-либо другим языками, пока почти не разработана. Таким образом, необходимость проведения настоящего исследования объясняется социальной потребностью в совершенствовании образовательного процесса.

Для того чтобы работа была проведена точно, необходимо всестороннее изучение потенциала детей, представляющих этот срез обучающихся. В том числе и их эстетический потенциал как основу пони-

мания путей и возможностей эстетического и общего развития.

Наше педагогическое исследование в этом направлении строилось по естественной логике выявления исходных особенностей эстетической и в какой-то мере общей развитости детей из разных групп (условно-моноязычных и двуязычных). С этой целью в 2007 г. был проведен диагностический эксперимент с участием учащихся Государственной общеобразовательной школы № 121. На первом этапе было проведено тестирование детей с помощью тестовых методик, разработанных и неоднократно апробированных в практике лабораторией социологии и психологии художественного образования Института художественного образования РАО. Выявлялась способность детей к эстетическому восприятию вербального, визуального стимульного материала и развитость способности к сотворчеству в воображении.

Для получения некоторых объективных показателей тестируемых групп учащихся было проведено анкетирование детей начальной школы. Сделано это было по двум причинам. Во-первых, закрытые вопросы удобны для обработки ответов на них. Кроме того, учитывался возраст респондентов и возможные сложности в формулировках ответов для детей из двуязычных семей. Основной задачей было выявление учащихся, которые стали «принудительными» билингвами, то есть детей, которые стали изучать русский как иностранный с детского сада или в школе. Благодаря этому респонденты были разделены на группы «моноязычных» и «двуязычных». Кроме того, вопросы анкеты позволили распределить детей на условные социальные группы (по образованию родителей) и по степени их общекультурного развития, то есть разделить их на группы «подготовленных» и «неподготовленных».

Кроме социального статуса родителей учитывалось возможное влияние препо-

давателя, поэтому бралось одинаковое количество детей из каждого класса каждой группы. На основе полученной информации были сформированы две основные группы по 19 человек: русскоязычные дети и дети, русский язык для которых является иностранным

Как уже говорилось, каждая из этих групп была еще раз условно разделена. В первую подгруппу вошли эстетически «развитые» дети, то есть те, с которыми родители занимаются их эстетическим развитием: следят за чтением, водят в различные кружки (пение, музыка, танцы, рисование и так далее), посещают с ними музеи. Во второй подгруппе остались дети, чьи родители не могут или не хотят заниматься с ними ничем, кроме школьной программы. Отсюда образовались две группы учащихся вторых-четвертых классов в количестве 38 человек (20 мальчиков, 18 девочек), которые различались по двум показателям: «моноязычие – двуязычие» (соответственно 19 чел. и 19 чел.), «подготовленные – неподготовленные» (21 чел. и 17 чел.).

Условно всю использованную батарею тестов можно разделить на три группы. В первую входили тестовые задания элементарной сложности, имевшие целью выявить видение ребенком особенностей формы, включенной в эстетически организованный объект (образцы икебаны и фотографии музейных сосудов, в основе которых – раковины). Следующее тестовое задание («Слова») предполагало выбор ребенком одного слова из пары и включало пятнадцать пар слов. Подбирались пары по принципу «красиво» и «некрасиво» звучащего слова (при сходстве количества слогов и их ударности). Данное задание было рассчитано на внимание к звукописи, а не к значению слова. Тест «Клее» фиксировал развитость творческого воображения ребенка. Использовалось так же тестовое задание «вставь пропущенное слово» в нескольких поэтических фрагментах. Все тестовые задания при-

равнены к определенным количественным показателям, баллам, и таким образом каждый ребенок и группа в среднем набирали тот или иной отдельный и суммарный балл.

Полученные результаты анализировались с помощью непараметрического статистического критерия U-Манна-Уитни. Критерий позволял выявить наличие или отсутствие статистически значимых различий в успешности выполнения использованных тестов в независимых группах между мальчиками и девочками, «подготовленными» и «неподготовленными», «моноязычными» и «двуязычными». Подсчет показал, что статистически значимые различия в успешности выполнения по всем тестовым заданиям между группами «мальчики» и «девочки», а также «подготовленные» и «неподготовленные» отсутствуют.

Что касается самого значимого для нас различия групп – их отношения к владению родным и не родным языком – то между группами «моноязычные» и «двуязычные» по четырем тестам «Ветки», «Слова», «Клее» и «Стихи» различия в успешности их выполнения также не были обнаружены. Только по тесту «Раковины» (сравнение музейных сосудов и образцов икебаны, предполагавшее интуитивное видение формального, не предметного, сходства, т. е. проявление эстетического чувства формы), между «моноязычными» детьми и детьми-билингвами выявлены статистически значимые различия в успешности его выполнения (двусторонний уровень значимости U критерия Манна-Уитни  $p = 0.008$ ). Оказалось, что «двуязычные», т. е. билингвы, при сравнении средних рангов в подгруппах, в 1,6 раз успешнее в этом тесте, чем «моноязычные».

Следует отметить также, что у девочек между подгруппами «подготовленные» и «неподготовленные» были обнаружены статистические различия в успешности выполнения тестов «Слова» ( $p=0.013$ ) и «Клее» ( $p=0.024$ ). «Подготовленные» де-

вочки соответственно в 2,3 и 2,1 раза успешнее в выполнении этих тестов по сравнению «неподготовленными» девочками. В подгруппе «неподготовленные» значимо успешнее ( $p=0.048$ ) по сравнению с девочками выполняют тест «Слова» мальчики. Они успешнее здесь в 1,9 раза.

Выявленные статистически значимые различия в выполнении тестов фактически фиксируют наличие у детей разных подгрупп наличие некоторой разной предрасположенности в отношении визуального и вербального восприятия. Тест «Раковины» – один из самых «формальных», не умозрительных. При этом он и более сложен, так как здесь имеет значение уровень целостного, образного видения, а не точного опознания увиденного. Задача испытуемых состояла во «вчувствовании» в образ, прежде всего в образ сосуда с раковиной. Таким образом можно сделать вывод, что уровень целостного недискурсивного видения у билингвов более развит, чем у моноязычных детей. Не делая поспешных выводов, можно предположить, что сложности чужой языковой среды невольно актуализируют у ребенка способности к визуальности мировосприятия, компенсируя недостатки ее словесно-знакового понимания.

Отсутствие различий между результа-

тами «подготовленными» и «неподготовленными», а также в целом между результатами мальчиков и девочек, возможно, связано с тем, что работа над эстетическим развитием детей только в самом начальном этапе. Но быстрее взрослеющие девочки по сравнению с мальчиками-одногодками оказываются более способны к адаптации в сложной среде.

Видна разница в эстетическом восприятии между «подготовленными» и «неподготовленными» и внутри одной половой группы (девочки). Дополнительные занятия с ними сказались и на уровне их творческого ассоциативного мышления («Клее») и отражаются на результатах тестирования. Кроме того, девочки в этом возрасте чаще всего занимаются дополнительно танцами, музыкой, пением, рисованием. Возможно, что эти занятия помогают им чувствовать звуковую палитру, красоту формы слова, сказываются на умении отрешиться от его смысловой нагрузки («Слова»).

Только на уровне предварительных педагогических рекомендаций хотелось бы в этой связи обратить внимание педагогов на тот факт, что образное восприятие билингвов, скорей всего, более развито, чем у детей моно-лингвальной группы и этот факт стоит использовать, разрабатывая личностно-ориентированные образовательные траектории.

77777????????????????

УДК 159.928.23  
ББК 88.840.301  
Педагогическая психология



психология

## ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ СФЕРА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КОМБИНИРОВАННОГО ВИДА

З. И. Цику

*В статье рассматривается обусловленность специальных педагогических способностей субъекта коррекционно-развивающей педагогической деятельности его ценностно-смысловой сферой. Показано, что развитие специальных способностей педагога дошкольного образования является не прямолинейным процессом. Оно находится под влиянием смысложизненных ориентаций, в частности ценности процесса жизни и профессиональной деятельности, а также удовлетворенности результативностью жизни. На основе концепции психологического моделирования личности установлены инвариантные и специфические способности, образующие эмоциональный интеллект педагогов общего и коррекционного дошкольного образования; показана их детерминационная связь с ценностной сферой личности.*

### Ключевые слова

Дошкольное образование, педагогические способности, эмоциональные способности, эмоциональный интеллект, смысложизненные ориентации, процесс жизни, результативность жизни, инвариантные педагогические способности, специфические педагогические способности

Современный этап развития российского образования в целом и системы дошкольного образования, в частности, знаменуется активным поиском путей формирования и способов оценивания ключевых профессиональных компетенций педагога [4, 5, 8, 9 и др.]. Анализ предлагаемых конструктов обнаруживает содержательную близость выделяемых ключевых компетенций к профессиональным педагогическим способностям. Так, Т. Сваталова определяет профессиональную компетентность педагогов

дошкольного образования как совокупность ее видов (методической, оценочной, организаторской, коммуникативной) и выделяет в составе названных видов группы ключевых компетенций: аналитическую, прогностическую, проектировочную, оценочную, рефлексивную и др. [4, с. 96]. В этом перечне нетрудно увидеть, что в определенном смысле речь идет об оценивании степени сформированности специальных педагогических способностей (прогностических, организаторских, рефлексивных и т. п.), наличие и должный уровень развития которых обеспечивает



успешность педагогической деятельности. Особое место в исследованиях личностного становления педагога занимает также аспект ценностно-смысловой сферы профессиональной деятельности. Так, О. В. Еремкина рассматривает данную проблему через призму формирования психолого-педагогической диагностической культуры учителя [1].

В профессиогенезе личности процесс развития специальных способностей, обуславливающих ее профессиональную успешность и самореализацию, занимает особое место. По определению В. Д. Шадрикова, способности – это свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности [7, с. 16]. В психолого-педагогической литературе имеется систематизация педагогических способностей. Считается, что они включают в себя дидактические, организаторские, перцептивные, экспрессивные, коммуникативные, академические, личностные (выдержка, настойчивость, терпение и т.д.), прогностические способности; педагогическое воображение, способность эмоционально-волевого влияния на ученика и др. [3, с. 741]. Столь выраженное разнообразие в понимании состава педагогических способностей требует более дифференцированного анализа их психологических предикторов, что и встречаем в отдельных исследованиях (А. К. Маркова, 1995; Л. М. Митина, 1995; В. Е. Курочкина, 2007 и др.). Вместе с тем, следует признать, что остается недостаточно исследованной сфера педагогического труда, объектом которого выступает ребенок с проблемами в развитии. В коррекционной педагогике занят немалый круг специалистов: педагоги, педагоги-дефектологи, психологи, медицинские работники. Как можно определить сущность специальных педагогических способностей пе-

дагога этой сферы деятельности? В чем состоит совокупность психологических условий и факторов профессиональной успешности специалиста? Эти вопросы являются содержательным выражением проблемы, обозначенной нами в качестве предмета исследования.

Мы определяем специальные педагогические способности педагога коррекционного образовательного учреждения как специфические профессиональные качества, являющиеся психологическим условием успешности реализации коррекционно-развивающей педагогической деятельности. Специальные педагогические способности являются системным психологическим явлением по ряду признаков. С одной стороны, эти способности входят в систему базовых профессиональных способностей педагога, которые выступают их основой. С другой стороны, что особенно важно отметить, они персонализируются как индивидуальные способности педагога, являясь одновременно способностями организационного уровня, т.е. способностями группового субъекта коррекционной педагогической деятельности, обеспечивая успешность функционирования образовательного учреждения комбинированного вида.

Исходя из сформулированного концепта, мы предположили: специальные педагогические способности субъекта коррекционно-развивающей педагогической деятельности обуславливаются совокупностью личностных свойств, в частности, его ценностно-смысловой сферой. Выявление этих взаимосвязей может служить обоснованием возможности развития совокупности специальных педагогических способностей и их отдельных составляющих путем психологического воздействия на внутренние (личностные) источники активности.

Для эмпирической проверки гипотезы были определены цель, объект, предмет исследования. **Цель** состояла в выявлении личностно-психологических предпо-

сылкок развития специальных способностей педагога дошкольного образовательного учреждения комбинированного вида. **Объект** исследования: специальные способности педагога дошкольного образовательного учреждения комбинированного вида. **Предметом** исследования выделены ценностно-смысловая сфера педагога и эмоциональный интеллект, рассматриваемый в контексте нашего исследования как совокупность способностей и умений эмоционально-волевого влияния на ребенка с проблемами в развитии.

Исследование проводилось на базе двух муниципальных дошкольных образовательных учреждений комбинированного вида г. Краснодара, включающих в свою структуру группы для детей с расстройствами аутистического спектра и детей-инвалидов по слуху.

Эмпирическую выборку составили педагоги общего дошкольного образования (26 чел.) педагоги-дефектологи и психологи, включенные в коррекционно-развивающий педагогический процесс, всего 31 человек. Совокупная выборка исследования составила 57 испытуемых, из них 19 чел. имеют стаж педагогической деятельности до 10 лет ( $M=4,5$  лет), а 38 человек – свыше 10 лет ( $M=19,3$  лет). Исследование основано на анализе психодиагностических данных, полученных в группе испытуемых по двум методикам. Эмоциональные способности исследовались с применением Опросника диагностики эмоционального интеллекта Н. Холла [6]. В основе метода лежит концепция эмоционального интеллекта (ЭИ), определяемого в рамках так называемой «смешанной модели ЭИ» (К. Бар-Он) как совокупность «непознавательных способностей, умений и навыков, влияющих на возможность индивида успешно справиться с требованиями и нагрузками среды» [10, с. 190]. Выделены три уровня выраженности диагностируемых эмоциональных способностей и интегративного ЭИ. Низкий уровень парциальных компонентов

ЭИ отражен оценками менее 7 баллов (для интегративного ЭИ – до 39 баллов); средний уровень – оценки в диапазоне от 8 до 13 (40-69) баллов; высокий уровень – оценки свыше 14 (70) баллов [6, с. 59].

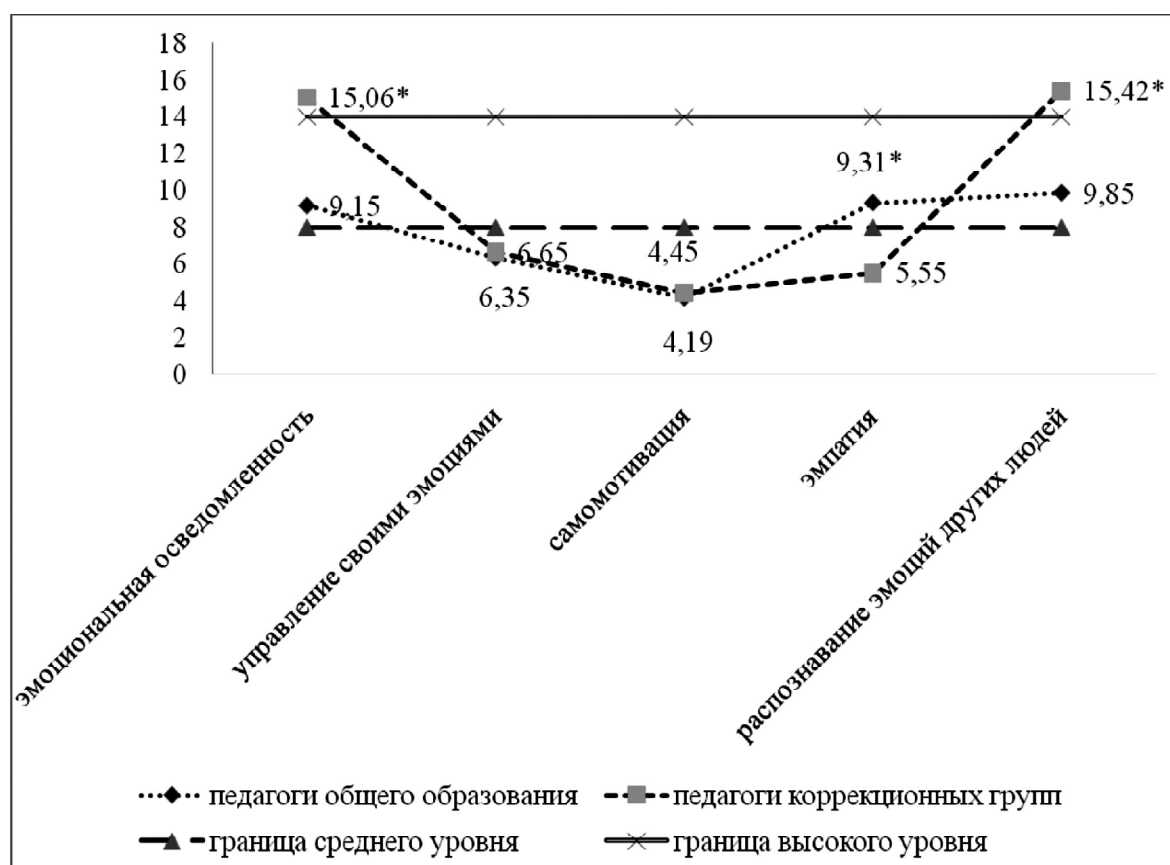
Ценностно-смысловая сфера педагогов исследована с применением Опросника смысложизненных ориентаций (СЖО) Д. Леонтьева [2]. Наиболее соответствуют предмету нашего исследования ценностные ориентации, отраженные шкалами: «Процесс жизни» и «Результат жизни». Содержание ценности процесса жизни, её эмоциональной насыщенности определяется степенью восприятия человеком процесса жизни как интересного, наполненного смыслом. Шкала «Результативность жизни» отражает степень удовлетворенности самореализацией, оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть [2, с. 14-15]. Максимальные диагностические результаты: по шкале «Процесс жизни» – 42 балла (стандартизированный на женской выборке показатель: 28,8 балла); по шкале «Результат жизни» – 35 баллов (стандартизированный: 23,3 балла).

### Результаты и их интерпретация

Установлено, что эмоциональный интеллект педагогов дошкольного образования имеет средний уровень ( $M=43,35 \pm 0,73$ ). Способности, определяющие интегративный показатель ЭИ, не имеют однородной выраженности. Наиболее развиты две группы эмоциональных способностей: понимание эмоциональных состояний и умение их распознавать у других (шкалы «Эмоциональная осведомленность» и «Распознавание эмоций других людей»). Среднегрупповые значения по этим показателям находятся на границе с высоким уровнем: 12,37 и 12,88 баллов соответственно. При этом констатируется низкое развитие способности использовать эмоциональный опыт для саморазвития (шкала «Самотивация»  $M=4,33$

$\pm 0,176$ ). На границе низкого и среднего уровней развития находятся эмпатические способности ( $M=7,26 \pm 0,333$ ). Такая конфигурация «профиля» эмоционально-интеллекта обуславливает в целом его средний интегративный уровень. Вместе с тем анализ, проведенный дифференцированно по группам общего и коррекционно-развивающего дошкольного образования, обнаружил определенную специ-

фику эмоциональных способностей педагогов этих сфер деятельности. Установлено, что эмоциональные способности воспитателей общего дошкольного образования имеют преимущественно средний уровень развития. Слабо развиты способности управления своими эмоциями и самомотивации (рис. 1). Интегративный показатель ЭИ находится близко к границе средне-низкого уровня:  $M=38,85$



**Рис. 1.** «Профиль» эмоциональных способностей педагогов дошкольного образования

**Примечание:** «\*» – показатель достоверно выше ( $p < 0,05$ ).

$\pm 0,660$ .

Для педагогов специализированных групп характерны более высокие показатели по ряду эмоциональных способностей. При том, что интегративный ЭИ этой группы педагогов соответствует среднему диагностическому уровню ( $M=47,13 \pm 0,686$ ), и также как и у их коллег по группам общего образования слабо развиты способности к самомотивации и эмпатии ( $M=4,45 \pm 0,266$  и  $M=5,55 \pm 0,321$  соответ-

ственно), констатируется высокое развитие навыков эмоциональной осведомленности ( $M=15,06 \pm 0,388$ ) и распознавания эмоций других людей ( $M=15,42 \pm 0,285$ ).

Следует отметить, что педагоги коррекционной деятельности со стажем до 10 лет имеют значительно более высокий уровень эмпатии ( $p < 0,05$ ), чем их коллеги со стажем свыше 10 лет и ровесники, работающие в массовых группах дошкольного учреждения. Дополнительным ре-

зультатом анализа установлено, что снижению эмоционального интеллекта по показателю эмпатии подвержены не все педагоги-дефектологи. Менее всего это явление наблюдается в среде логопедов, а более всего – в среде воспитателей специализированных групп.

Результаты диагностики смысложизненных ориентаций показали, что педагоги коррекционных групп воспринимают процесс жизни менее эмоционально позитивным, чем их коллеги из групп общего образования:  $M=28,5 \pm 0,401$  и  $30,4 \pm 0,661$  соответственно (при  $t=2,47$   $p<0,05$ ). С другой стороны, удовлетворенность самореализацией более выражена у педагогов, работающих с детьми, имеющими проблемы в развитии: шкала «Результат»  $M=26,48 \pm 0,524$  и  $23,15 \pm 0,463$  соответственно (при  $t=4,76$   $p<0,01$ ).

Корреляционный анализ показал ряд достоверных связей между исследуемыми эмоциональными способностями и ценно-

стно-смысловыми ориентациями педагогов (Табл. 1). В первую очередь обращает на себя внимание наличие высоко достоверных положительных связей эмоционального интеллекта с процессом и результативностью жизни как смыслообразующими ценностями педагогов. Способность к самомотивации, не имеющая высокого развития в обследованной группе испытуемых, положительно коррелирует с ценностью эмоциональной насыщенности процесса жизни. Данная связь позволяет рассматривать ориентацию на ценность процесса жизни, наполнение его значимыми позитивными эмоциональными событиями как ресурс формирования способности использовать эмоциональный опыт для саморазвития, самомотивации педагога.

Анализ дифференцированно по подгруппам респондентов показывает, что имеют место специфические корреляционные взаимосвязи между компонентами эмоционального интеллекта и смысло-

Таблица 1

**Корреляционная матрица взаимосвязей смысложизненных ценностей и эмоциональных способностей педагогов ДОУ**

Эмоциональные способности	педагоги общего ДО		педагоги коррекционно-развивающего ДО	
	шкалы СЖО		шкалы СЖО	
	«Процесс»	«Результат»	«Процесс»	«Результат»
эмоциональная осведомленность	0,296	0,005	0,428*	0,127
управление своими эмоциями	0,462*	0,372*	0,023	0,263
самомотивация	0,428*	0,318	0,502**	0,457**
эмпатия	-0,238	-0,159	0,161	0,452*
распознавание эмоций других людей	0,108	0,164	0,097	0,458**
Интегративный эмоциональный интеллект	0,510**	0,365*	0,566**	0,813**

**Примечание:** «\*» –  $p<0,05$ ; «\*\*» –  $p<0,01$ .

жизненными ориентациями (см. табл. 1).

У педагогов общего дошкольного образования эмоционально позитивное восприятие процесса жизни положительно взаимосвязано со способностью управления своими эмоциями, которая, как было отмечено выше, имеет слабое развитие в общегрупповых показателях. Можно пола-

гать, что эмоциональная насыщенность жизни, в том числе – профессиональной деятельности, обуславливает необходимость развития способности регулировать собственные эмоции и эмоциональные состояния. Аналогично выглядит корреляция данной эмоциональной способности с удовлетворенностью педагогов самореали-

зацией (шкала «Результат жизни»).

В группе педагогов коррекционно-развивающей деятельности отмечаются высоко достоверные корреляционные связи между шкалами: «Процесс жизни» в системе смысложизненных ориентаций и способностями к рефлексии эмоционального опыта («Эмоциональная осведомленность») в структуре эмоционального интеллекта ( $r=0,428$ ;  $p<0,05$ ) и к самомотивации ( $r=0,502$ ;  $p<0,01$ ), причем развитие самомотивации тесно связано и со шкалой «Результат жизни» ( $r=0,457$ ;  $p<0,01$ ). Аналогично можно интерпретировать установленную тесную положительную связь между способностью сочувствовать, сопереживать («Эмпатия») и удовлетворенностью самореализацией ( $r=0,452$ ;  $p<0,05$ ). Вместе с тем, очевидно, что ценность результата жизненных успехов, самореализации положительно связана с высоко развитой способностью распознавать эмоции других людей ( $r=0,813$ ;  $p<0,01$ ).

Таким образом, на данном этапе анализа эмпирических данных можно говорить о наличии общих (инвариантных) и специфических эмоциональных способностей педагога дошкольного образования, имеющих разные уровни выраженности: от среднего до высокого. В профессиональной деятельности педагога дошкольного образования преимущественно опираются на развитые способности к эмоциональной осведомленности и распознаванию эмоций других людей. Инварианты в виде способностей к самомотивации и управлению своими эмоциями имеют преимущественно низкое развитие, причем самомотивация тесно взаимосвязана с ценностями процесса жизни, её эмоциональной насыщенностью.

Специфические способности педагога общего дошкольного образования структурируются средним уровнем развития эмоциональной осведомленности, эмпатии и распознавания эмоций других людей.

Для педагогов коррекционно-развивающей деятельности специфическими являются высоко развитые способности рефлексии эмоционального опыта и формирования эмоциональной осведомленности, а также распознавания эмоционального состояния другого человека, причем первая из них тесно связана с ценностью процесса жизни, а вторая – с эмоциональной насыщенностью и результативностью жизни.

Следующим шагом в проверке выдвинутой гипотезы явился поиск детерминационной связи смысложизненных ориентаций и эмоциональных способностей педагогов. Факторный анализ, проведен-

Таблица 2

**Результаты факторного анализа взаимосвязей смысложизненных ориентаций и эмоциональных способностей педагогов дошкольного образования\***

эмоциональные способности	педагоги общего ДО				педагоги коррекционно-развивающего ДО			
	фактор 1		фактор 2		фактор 1		фактор 2	
	F	p<	F	p<	F	p<	F	p<
эмоциональная осведомленность	1,73	,20	0,12	,88	<b>6,14</b>	<b>,006</b>	0,46	,64
управление своими эмоциями	3,75	,039	1,88	,17	0,33	,71	1,58	,22
самомотивация	<b>4,55</b>	<b>,022</b>	2,48	,111	2,49	,10	<b>5,91</b>	<b>,007</b>
эмпатия	2,19	,134	0,19	,83	0,42	,66	<b>5,75</b>	<b>,008</b>
распознавание эмоций других людей	0,45	,642	0,34	,71	0,25	,78	<b>6,93</b>	<b>,004</b>
Интегративный эмоциональный интеллект	<b>3,93</b>	<b>0,034</b>	2,11	0,14	<b>6,77</b>	<b>0,004</b>	<b>33,4</b>	<b>,000</b>

**Примечание:** фактор 1 – «Процесс жизни»; фактор 2 – «Результат жизни».

ный по массиву диагностических данных, показал следующее. Инвариантной характеристикой детерминационных связей смысложизненных ориентаций педагогов и эмоциональных способностей является высоко достоверная зависимость интегративного эмоционального интеллекта от личностной значимости процесса эмоциональной насыщенности жизни.

У педагогов общего дошкольного образования ценность эмоциональной насыщенности жизни обуславливает способность к самомотивации, что можно рассматривать как специфическую личностную детерминанту развития профессионализма педагога (табл. 2).

Значительно больше факторных связей установлено в группе педагогов коррекционно-развивающего образования. Ориентация на процесс жизни, её эмоциональной насыщенности выступает фактором развития способностей управления собственными эмоциями. Целеустремленность на самореализацию (фактор «Результат жизни») детерминирует комплекс эмоциональных способностей педагога (самомотивацию, эмпатию, распознавание эмоциональных состояний других людей), что в целом отражается и в высокой степени зависимости интегрального личностного свойства – совокупной эмоциональной способности в виде эмоционального интеллекта.

Проведенный анализ позволяет говорить о типологически выраженных (инвариантных) эмоциональных способностях педагогов дошкольного образовательного учреждения комбинированного вида, имеющих различные уровни выраженности. Развитыми являются способности эмоциональной осведомленности и распознавания эмоций других людей. Требуют развития, т. е. находятся в диапазоне средних и низких значений способности к самомотивации, управлению собственными эмоциями. Психологическим ресурсом развития способностей к самомотивации являются личностные цен-

ности процесса жизни, её эмоциональной насыщенности.

Специфически выражены в среде педагогов общего дошкольного образования способности к эмоциональной осведомленности, эмпатии, имеющие преимущественно средний уровень. Личностным ресурсом развития слабо выраженной способности управлять собственными эмоциями является опора на смысложизненную ценность процесса и результативности жизни.

Для педагогов коррекционно-развивающей деятельности специфически выражены: высокий уровень интегративного эмоционального интеллекта, эмоциональной осведомленности и распознавания эмоций других людей, которые сочетаются со слабым потенциалом способностей эмпатии. Способствовать развитию эмпатических способностей, самомотивации можно опираясь на ресурс личностной ценности результативности жизни, удовлетворенности достигнутыми успехами на пройденном отрезке жизненного пути.

### Выводы

Предположение об обусловленности специальных педагогических способностей субъекта коррекционно-развивающей педагогической деятельности его ценностно-смысловой сферой нашло эмпирическое подтверждение. Проведенный анализ показал, что развитие специальных способностей педагога дошкольного образования является не прямолинейным процессом. Оно находится под влиянием смысложизненных ориентаций, в частности восприятием ценности процесса жизни и профессиональной деятельности, а также внутренним оцениванием результативности жизни.

Можно выделить некоторые «траектории» психологического воздействия, направленного на развития эмоциональных способностей педагога, включенного в дошкольное образование комбинирован-

ного вида. Это: воздействие на повышение смыслообразующей роли процесса жизни и ее результативности для развития интегративного эмоционального интеллекта как совокупности «непознавательных способностей, умений и навыков, влияющих на возможность успешно справиться с требованиями и нагрузками среды», а также процесса жизни для развития способности к самомотивации педагога.

Для педагогов общего дошкольного образования повышение ценности процесса жизни активизирует способность использовать эмоциональный опыт, полученный, в том числе, и в процессе профессиональной деятельности, для саморазвития, достижения более высоких

уровней профессионализма, а также опора на ценность удовлетворенности жизнью для развития эмпатических профессиональных способностей.

Субъект коррекционно-педагогической деятельности имеет внутренним ресурсом активизации и развития эмоциональных способностей к самомотивации, распознаванию эмоций других людей, эмпатии повышение ценности самореализации, результативности пройденного отрезка профессиональной жизни, её продуктивна и осмысленности.

Разработку методов развития специальных педагогических способностей в условиях дошкольного образовательного учреждения комбинированного вида мы рассматриваем в качестве одной из задач дальнейшей экспериментальной работы.

### ПРИМЕЧАНИЯ

1. Еремкина О. В. Формирование психолого-педагогической диагностической культуры учителя как средство изменения смысла его профессиональной деятельности // Российский научный журнал. – 2008. – № 2 (3). – С. 91-98.
2. Леонтьев Д. А. Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО). – М.: «Смысл», 1992.
3. Психолого-педагогический словарь. – М., 2006.
4. Сваталова Т. Инструментарий оценивания профессиональной компетентности педагогов // Дошкольное воспитание. – 2011. – № 1. – С. 95-102.
5. Серикова Л. А. Формирование готовности будущего учителя к организации духовно-нравственного воспитания младших школьников // Российский научный журнал. – 2010. – № 5(18). – С. 169-173
6. Фетискин Н. П., Козлова В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002.
7. Шадриков В. Д. Деятельность и способности. – М.: Изд. корпорация «Логос», 1994.
8. Шукшина Т. И., Татьяна Т. В. Развитие профессиональной педагогической компетентности педагога высшей школы с использованием гуманитарных технологий // Российский научный журнал. – 2010. – № 4(17). – С. 79-85.
9. Яфаева В. Профессиональная компетентность педагога дошкольного учреждения в сфере интеллектуального развития детей // Дошкольное воспитание. – 2010. – № 8. – С. 117-121.
10. Bar-On R. Baron Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual. – Toronto, Canada: Multy-Health Systems, 1997.



УДК 378  
ББК 74.58  
Педагогика, история педагогики и образования

## ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛАТИНСКОЙ АМЕРИКИ КАК ФАКТОР СОВРЕМЕННЫХ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ

О. Я. Ярославцева

*Статья раскрывает особенности интернационализации латиноамериканского высшего образования, обусловленной социально-экономическими, культурными и национальными факторами развития стран Латинской Америки и Карибского бассейна. Исследование интеграционных процессов в сфере высшего образования показало, что Латинская Америка имеет одну из самых разветвленных систем участия в сфере образования, в которых представляется возможным выделить несколько уровней: субрегиональный, региональный, общеамериканский и глобальный. Инструментами интернационализации и интеграции в области высшего образования являются: разработка единой политики, выработка единых образовательных стандартов, создание сети международных организаций и систем информации, разработка совместных проектов и программ, создание регионального и международного рынка знаний, обмен опытом в области подготовки кадров, а также обмен преподавателями и студентами.*

### Ключевые слова

Высшее образование, интернационализация, интеграция, международная деятельность, развитие, ассоциация

Исторически Латинская Америка оказывается как бы в зоне действия интеграционных импульсов, исходящих из двух крупнейших центров мирового развития – США и Западной Европы. Географически это воплотилось в два основных направления интеграционных связей – участие в интеграционных процессах различного уровня в Западном полушарии и включение в реализацию ряда международных проектов со странами Европы.

Безусловно, масштабы и содержание

интеграционных процессов в Западном полушарии формируются под влиянием множества факторов, ведущими из которых являются экономические и политические интересы США. Только прямые вложения США в экономику латиноамериканских государств за 1979-1990 гг. составили около 20 млрд. долларов. На США приходится большая часть товарооборота этих стран; в Мексике, например, 3/4. Долг стран Центральной и Южной Америки своему северному соседу существенно превышает 200 млрд. долларов



(около половины их общего внешнего долга) [1. С. 15]. Латинская Америка интересна для США и как источник дешевого сырья и рабочей силы (оплата труда, например, мексиканского рабочего составляет 1 доллар в час, тогда как в Канаде – 12 долларов, в США – 10 долларов) [2. С. 22]. Нельзя забывать и о том, что испано-язычные граждане, в основном выходцы из латиноамериканских государств, составляют уже около 8% населения США.

Европейское направление латиноамериканских связей исторически более давнее, нежели североамериканское, и к тому же подкрепляется общими этнокультурными корнями. Это особенно важно с точки зрения развития сотрудничества в сфере образования и культуры, хотя и объемы экономического сотрудничества Латинской Америки и Европы, несмотря на значительное снижение, остаются внушительными. Так, только прямые частные капиталовложения трех стран Европы - ФРГ, Англии и Франции в этот регион составили за 1979-1990 гг. около 11 млрд. долларов (по сравнению с 16,5 млрд. долларов вложений США) [3. С. 45]. Торговый оборот латиноамериканских стран с государствами ЕС составляет примерно половину от оборота с США и почти втрое превосходит оборот торговли с Японией. В Европу ныне направляется до 20% экспорта готовых изделий латиноамериканской промышленности.

В стратегическом плане страны Латинской Америки рассматривают связи с Европой не только как средство ослабления экономической и политической зависимости США, но и как возможность оградить от тотального североамериканского воздействия развивающийся процесс культурного образования, главными элементами которого остаются европейские культурные традиции и остаточные элементы автохтонных индейских культур. Нельзя забывать о том, что так называемый Новый Свет вот уже пять веков является зоной наиболее активного (порой

трагически жестокого) меж цивилизованного взаимодействия.

Итак, под интеграционными процессами в образовании стран Латинской Америки понимаются межгосударственные отношения в области объединения своих усилий для достижения единых целей (такой целью является модернизация систем образования). Особое влияние на развитие интеграционных процессов оказывает факт постоянных экономических и культурных устремлений США в регионе Латинской Америки, а также сохраняющиеся традиционные экономические и культурные связи с европейскими странами.

Анализируя уровни интеграционных процессов, необходимо сказать, что Латинская Америка представлена на всех уровнях: субрегиональном, региональном, обще американском и глобальном.

Субрегиональный уровень представлен различными межгосударственным организациями, проектами и программами, охватывающими своей деятельностью отдельные группы стран, для которых в известной мере характерны территориальная, историческая и культурная общность («Андская группа», «Лаплатская группа», «группа Контадора», «группа Рио», Центрально-американский общий рынок, Экономическое сообщество стран Карибского бассейна и др.). По своему содержанию процессы этого уровня направлены прежде всего на координацию усилий в разработке общих стандартов школьного и вузовского образования, предотвращения «утечки умов» и т. п. Между странами этих группировок существуют соглашения о кооперировании в области образования.

Ярким примером субрегионального сотрудничества является Договор андских стран в области культуры, науки и образования, носящий имя выдающегося венесуэльского мыслителя и педагога Андреса Бельо. Соглашение было подписано в 1970 г. Боливией, Венесуэлой, Колумбией, Перу, Эквадором и Чили; в 1980 году к нему при-

соединились Панама, в 1982 году – Испания [4. С. 87]. Заключенное главным образом для целей сохранения и укрепления культурной самобытности андских народов, соглашение «Андрес Бельо» в настоящее время стало основным рычагом расширения сотрудничества в области образования (особенно высшего) как между странами-участницами, так и рядом других государств (например, европейскими странами, в частности с Германией). Регулярно проводятся консультативные совещания по насущным проблемам в области образования, науки и культуры, волнующим андские государства. Так, на очередном совещании его участники рассматривали возможность обновления некоторых статей соглашения с тем, чтобы оно больше способствовало сокращению неграмотности в субрегионе и активизации связей стран-участниц по линии науки, культуры и образования [5. С. 132].

Для финансирования подготовки специалистов из андских стран за рубежом в рамках соглашения специально создан стипендиальный фонд «Великий маршал Аякучо». Каждый четвертый из числа студентов, приезжающих на учебу в Испанию, является стипендиатом этого фонда. Доля студентов из стран-участниц соглашения «Андрес Бельо» составляет 40% от общего числа латиноамериканцев, обучающихся в Испании.

Наиболее типичной формой субрегионального уровня интеграции являются соглашения, заключенные также Центральноамериканским высшим университетским советом (ЦАВУС), созданным в 1984 году объединяет 7 университетов шести Центральноамериканских стран. Официальные цели совета направлены на усиление интеграции высших учебных заведений Центральной Америки, расширение и развитие научных исследований, изучение проблем в области образования [6. С. 254].

Заслуживает также внимания координация деятельности в этой сфере государственных Членов МЕРКОСУР (Аргентина, Брази-

лия, Парагвай и Уругвай). Одной из самых важных мер, принятых в сфере образования в рамках МЕРКОСУР, стал «Протокол по вопросам интеграции образования и признания свидетельств, степеней и курсов начального и нетехнического среднего образования», который был подписан в Буэнос-Айресе министрами образования этих стран 4 августа 1994 г. [7. С. 117].

Стремление решать непростые задачи в области науки, технологии и образования объединенными усилиями способствовало возникновению и такой субрегиональной организации, как ассоциация университетов бассейна Амазонки (УНА-МАЗ), созданной в 1987 году. В настоящее время эта организация насчитывает свыше 30 университетов в Бразилии, Боливии, Венесуэле, Гайане, Колумбии, Суринаме, Перу, Эквадоре. Свою главную цель ее участники видят в осуществлении совместных проектов культурного, научного, академического и технологического характера, направленных на ускорение социального и экономического прогресса в этом обширном регионе. Конкретным шагом на пути претворения проектов в жизнь стало открытие в Манаусе Университета Амазонии, где учатся и работают специалисты из разных стран.

Региональный уровень интеграции охватывает системы образования всех латиноамериканских стран и самые различные его ступени. Начало сотрудничеству на таком уровне было положено в 70-е годы, когда страны региона подготовили и приняли к совместной реализации документы, направленные на сближение образовательных стандартов и учебных программ, что привело к подписанию «Конвенции о признании учебных курсов, дипломов о высшем образовании и учебных степеней...»

Впоследствии был совместно разработан проект в области образования и развития для Латинской Америки, отчет о котором опубликован [8. С. 100].

Сегодня регион выступает с идеей про-

екта «Общего рынка знаний». Латиноамериканские государства и в этом смысле далеко опережают рождение подобных тенденций в других регионах развивающегося мира. Интересно отметить, что на «опережающий» характер интеграционных тенденций в образовании латиноамериканских стран, очевидно, оказывают влияние не только идеи формирующегося «мега рынка» западного полушария, но и такая, к сожалению, практически неизвестная их черта, как глубокие традиции мира и добрососедства, которые давно культивируются в регионе. Многие считают, что проект «Общего рынка знаний» может стать эффективным средством предотвращения «утечки умов» из Латинской Америки в развитые страны. Может быть именно этим обстоятельством объясняется слабая поддержка данной инициативы со стороны европейских стран и США, а также международных финансовых организаций. Для координации усилий латиноамериканских государств на этом уровне создан соответствующий орган – Совещание министров образования, заседания которых проходят в разных странах.

Общеамериканский уровень развития интеграционных процессов в образовании в сущности, только рождается и их содержание во многом будет определяться задачами формирующегося единого экономического пространства западного полушария.

Касаясь проблем общеамериканского сотрудничества и его роли в развитии интеграционных процессов в образовании, следует обратиться к старейшей в мире региональной структуре – Организации Американских Государств (ОАГ), образованной еще в 1948 году. Несмотря на противоречивость своего развития, зачастую ярко выраженный политический характер принимаемых ею решений, ОАГ стала важным шагом на пути сближения латиноамериканских стран, пусть и не всегда эффективным, но все же инструментом «коллективной экономической безопасности».

При ОАГ действует Межамериканский совет по образованию, науке и культуре, координирующий деятельность организации в этих сферах. Официально провозглашенной целью данного совета является содействие развитию дружественных отношений и взаимопонимания между народами Америки посредством налаживания сотрудничества в деле образования. В функции совета входит: поддержка индивидуальных или коллективных усилий государств-членов в деле улучшения и расширения системы образования на всех уровнях, выработка рекомендаций и принятие программ в области образования, поддержка национальных усилий в деле развития образования, содействие обмену преподавателями и студентами.

ОАГ стала прообразом последующих региональных интеграционных тенденций, носящих уже в большей мере не столько политический, сколько социально-экономический характер.

В числе такого рода тенденций необходимо выделить инициативу, выдвинутую в 1990 году президентом Дж. Бушем, о создании зоны свободной торговли во всем западном полушарии – «от Аляски до Огненной Земли». Имея в виду опыт Западной Европы (слияние и последующая трансформация Европейской Ассоциации Свободной Торговли (ЕАСТ) и ЕС в «единое европейское экономическое пространство»), можно предположить, что и решение о создании зоны свободной торговли в американском регионе будет иметь важное значение для стимулирования там интеграционных процессов различного уровня, в том числе и в образовательной сфере, тем более, что на этом пути уже предпринят ряд реальных промежуточных шагов. В 1989 году вошло в силу межгосударственное соглашение США и Канады о свободной торговле и в Западном полушарии возник свой «общий рынок» с населением в 270 млн. человек. С конца 1992 года к этой зоне присоединилась Мексика, чем было положено начало но-

вой интеграционной группировке, получившей название НАФТА – Североамериканское соглашение о свободной торговле, крупнейшему в мире «мегарынку» с населением в 380 млн. человек и суммарным объемом ВВП примерно 7 трлн. долларов, что сопоставимо с масштабами производства ВВП в ЕС [9. С. 56].

В рамках договора НАФТА подписано трехстороннее соглашение о сотрудничестве в «интеллектуальной» области, которое, однако, затрагивает в основном высшее образование и сферу научных исследований. Но совершенно очевидно, что эффективное взаимодействие на уровне высшей школы вряд ли может осуществляться без повышения стандартов и качества обучения на предыдущих ступенях. Поэтому Мексика, похоже, видит в НАФТА дополнительный стимул для перестройки базового обучения и системы среднего образования [10. С. 32].

В области образования НАФТА выдвигает следующие задачи: развитие образования на четырех уровнях – местном, региональном, общенациональном и международном, создание диверсифицированной системы обучения с опорой на базовое образование и предоставление широких возможностей для профессиональной подготовки; в сфере науки – создание интегрированной системы высококвалифицированных знаний с четко выявленной системой приоритетов и интернационализированным сектором [11. С. 187]

Специалисты отмечают неизбежность интернационализации сферы образования в рамках НАФТА: в этих условиях североамериканские и канадские средние и высшие учебные заведения в стремлении расширить свою деятельность на территории Мексики вступают в конкуренцию с местными школами и вузами. Кроме того, следует ожидать, что такие крупные вузы, как Высший технологический институт в Монтеррее и Национальный автономный университет поднимутся до международного уровня, хотя и будут ориентировать-

ся на испано-говорящие слои североамериканского населения [12].

Некоторые государственные службы считают, что в повестку дня уже встал вопрос о выработке дополнительного пакета документов к НАФТА, в которых были бы оговорены условия координации систем высшего образования Мексики, США и Канады в том, что касается аккредитации вузов, сближения учебных программ и планов, признания дипломов, профессиональных званий и ученых степеней.

Подписанные Мексикой и США соглашения ориентированы, главным образом, на обмен научными кадрами, подготовку студентов и, в меньшей степени, на совместные исследовательские программы в области общественных наук, управления, естественных и точных дисциплин. В соглашениях же между Мексикой и Канадой преобладают инженерные проекты.

Развивая сотрудничество «двух Америк» в сфере образования и культуры Мексика тем не менее не собирается сделать его единственным направлением интеграции. Если, например, Бразилия, Аргентина и некоторые другие страны давно и прочно сориентированы на американскую модель образования, то Мексика ищет и других партнеров, в том числе и в Европе. Мексиканские эксперты предлагают учесть опыт стран-членов МЕРКОСУР, а также международных программ «Эрасмус» и «Колумбус», в которых активно участвуют западноевропейские государства.

Важным представляется еще один аспект: функционирование вузов в приграничных районах, а также конкретные меры, уже принимаемые и намеченные на перспективу, как с американской, так и с мексиканской сторон. Насчитывающая около 10 млн. жителей приграничная зона уникальна во многих отношениях; нигде больше в мире столь развитая страна не имеет непосредственной границы со страной развивающейся. Поэтому контрасты, наблюдающиеся по обе стороны гра-

ницы, поистине впечатляюще. Вступление в силу НАФТА, прежде всего, сказывается на трудовых ресурсах приграничной зоны: активно занятое население Мексики должно как можно быстрее приспособиться к новому типу двусторонних отношений посредством повышения профессионального уровня. Путь на интеграцию и дальнейший экономический рост ставят перед вузами этого района несколько задач. Самая главная – срочная подготовка специалистов, владеющих не только языком соседнего государства, но и хорошо ориентирующихся в происходящих там процессах; следует также внести изменения в учебные программы американских и мексиканских университетов, чтобы выпускники могли найти себе применение на местном рынке труда. Новая форма американо-мексиканских отношений, определяемая НАФТА, создает объективную возможность для более активного обмена студентами, преподавателями, научной и педагогической информацией, разработки совместных учебных и исследовательских программ.

Одним из первых участников подобного взаимодействия стал Университет Сан-Диего. Здесь решено ввести курс по изучению приграничной зоны, по окончании которого студентам будет выдаваться соответствующий сертификат специалиста по проблемам Латинской Америки. Более того, Университет Сан-Диего стал инициатором программы «Мексус» – американского аналога успешно действующего в Европе проекта «Эрасмус». Согласно этой программе, учащиеся мексиканских вузов в первые два года обучаются на родине, последующие два – в США, а после завершения полного курса получают диплом обоих вузов. Особое внимание уделяется изучению английского языка мексиканскими студентами и испанского – американскими. Четыре основных участника программы «Мексус» – Университет Сан-Диего, Автономный университет Нижней Калифорнии, Юго-Западный

Колледж (США) и центр высшей технической подготовки (Мексика) – планируют развернуть деятельность и в других городах приграничной зоны [13].

Другим интересным проектом является подготовка преподавателей по прикладным экономическим проблемам регионального уровня на трехсторонней основе – с участием вышеназванных вузов, а также Канадского Университета Калгари.

В качестве вывода по данной проблеме следует сказать, что мир находится на пороге нового международного разделения труда, а значит, каждая страна должна найти такую модель интеграции и взаимного экономического дополнения, которая облегчила бы ей вхождение в новый мировой порядок. В этой связи подписание различных соглашений с ЕС, с другими латиноамериканскими государствами (многие из которых являются странами Тихоокеанского бассейна) и, главным образом, участие в НАФТА Мексика рассматривает как одну из таких моделей. Подобная форма международной интеграции, наряду с достижением экономических результатов, способна вызвать серьезные трансформации в мексиканском обществе, включая и высшие учебные заведения, задача которых на новом этапе состоит в том, чтобы сделать их способными противостоять внешней конкуренции на рынке трудовых ресурсов.

Интеграционные процессы глобального уровня для Латинской Америки связываются прежде всего с деятельностью в регионе крупнейших международных организаций – ООН, ЮНЕСКО и ее подразделений, а также с реализацией ряда крупных международных проектов в сфере образования. В разработках экономической комиссии ООН для Латинской Америки и Карибского бассейна (ЭК-ЛАК) и регионального филиала ЮНЕСКО – «Преобразование производительных сил на принципах справедливости: приоритетная задача стран Латинской Америки и Карибского бассейна», «Обра-

зование и знание: стержень модели преобразований производительных сил на основе равенства и справедливости» и других документах подчеркивается роль образования и сотрудничества в этой сфере в успешной реализации социально-экономических реформ. На основе этих приоритетов был разработан и реализуется «Основной проект ЮНЕСКО по образованию для стран Латинской Америки и Карибского бассейна», о котором говорилось выше.

Деятельность ЮНЕСКО в области образования направлена на достижение двух важнейших целей. Первая из них заключается просто в том, чтобы сделать право на образование реальностью для всех жителей региона. Вторая важная цель состоит в оказании помощи ее государствам-членам в создании и обновлении системы образования для возникающих вызовов двадцать первого века.

Миссия ЮНЕСКО в регионе состоит в содействии созданию и функционированию учреждений, занимающихся образованием, научными исследованиями и развитием культуры, оказании странам помощи в выработке национальной политики в области образования, стимулировании дискуссий по важным темам; укреплении институционального потенциала в области исследований и подготовки специалистов, с тем, чтобы страны могли находить свои собственные пути к самообеспечению, а не зависели от привнесенного опыта.

Основной проект по образованию для стран Латинской Америки и Карибского бассейна выполняется специализированными региональными сетями ПИКПМСЕ, РЕДАЛФ и РЕПЛАД, а также через региональную систему информации СИРИ [14. С. 32].

ПИКПМСЕ – Программа по нововведениям и реформе в области подготовки педагогического персонала предназначена для содействия реформе учебной программы, особенно в отношении базового обу-

чения, развития навыков чтения и письма, преподавания на двух языках, естественных наук и образования в области окружающей среды и народонаселения.

РЕДАЛФ – Региональная сеть по подготовке кадров и оказанию поддержки программы распространения грамотности и образования взрослых проводит мероприятия в ряде областей; распространение и закрепление грамотности, включая использование аудиовизуальных средств информации, функциональная неграмотность, базовое образование для детей и взрослых, гражданское воспитание для женщин, межкультурное обучение на двух языках.

РЕПЛАД – Региональная сеть, связанная с планированием и административным управлением в области базового образования сосредоточивает усилия на децентрализации, мобилизации партнеров в области образования, разработке систем информации, а также вопросах административного управления и организации учебного процесса в школах.

Следует особо отметить, что решению проблем образования в странах Латинской Америки содействуют различные международные организации, в их числе Агентство международного развития США, Канадское агентство международного развития, Японское агентство международного сотрудничества, а также Мировой банк и МАБР [14].

В глобальном плане латиноамериканские государства проявляют интерес к сотрудничеству с европейскими странами. В последние годы значительно увеличилась доля латиноамериканских студентов в испанских, германских, французских вузах. Представители бывших английских колоний имеют предпочтение обучаться в учебных заведениях Великобритании, Голландии, Дании, Италии [15]. Для таких европейских стран, как Германия и Франция характерно относительное сокращение обучения полному курсу и увеличение доли учащихся на последиплом-

ном уровне. Подобные нововведения объясняются рядом причин. Во-первых, сами латиноамериканские страны проявляют серьезный интерес к краткосрочным курсам повышения квалификации для уже дипломированных специалистов. Во-вторых, такая форма сотрудничества сокращает материальные затраты и облегчает организационные проблемы как для одной (латиноамериканской), так и для другой (европейской) стороны [15. С. 97].

В настоящее время ведущие западно-европейские страны отдают явное предпочтение так называемому «ориентированному на равноценное партнерское участие» взаимодействию, которое позволяет более активно использовать возможности самих государств Латинской Америки. Так, отношения с Францией, где участвуют латиноамериканцы из 23 стран континента, характеризуются усилившимся стремлением к совместным исследованиям в области образования; преимущественным развитием прямых межвузовских связей; значительным расширением курсов по изучению французского языка в Латинской Америке; организацией краткосрочных курсов повышения квалификации для специалистов различного ранга как во Франции, так и в самой Латинской Америке и т. д. [16. С. 98].

Своеобразным поворотным моментом в европейско-латиноамериканском сотрудничестве по линии высшего образования стало осуществление в последнее время межрегиональных программ, позволивших большой группе латиноамериканских стран подключаться к взаимодействию с развитыми европейскими государствами на равноправной основе. К ним относится так называемая «Программа Колумбуса», в которой участвуют 40 латиноамериканских и 20 европейских университетов. Главная цель проекта, полное название которого «Мост к сотрудничеству между университетами Латинской Америки и Европы в деле управления», состоит в том, чтобы способствовать повышению роли уни-

верситетов в наращивании научного потенциала латиноамериканских стран, в расширении подготовки квалифицированных кадров внутри региона.

Проявляют интерес страны Латинской Америки и к сотрудничеству с Японией и НИС Азиатско-Тихоокеанского региона. Для образовательных систем региона это означает выход на еще один мощный полюс развития интеграционных процессов в мировом образовании. Страны Латинской Америки стремятся также наладить контакты в сфере образования с Китаем и Россией [17. С. 147].

Российско-латиноамериканские связи в сфере образования имеют давнюю историю, но в настоящее время все больше укрепляется принцип взаимовыгодного сотрудничества и равноправного участия. Основой для расширения этих взаимовыгодных связей могут выступать следующие предпосылки:

- достаточно высокий уровень развития образования, в том числе и высшего, в большой группе стран региона;

- исторически более давние связи Латинской Америки в образовании и культуре с Европой, нежели с Северной Америкой;

- Латинская Америка среди стран Юга – пионер в развитии международного сотрудничества в сфере образования и обладает в этой области необходимым опытом как на субрегиональном, региональном, так и на общеамериканском и глобальном уровнях;

- в регионе представлены разные типы стран – от приобретших черты индустриальных до сугубо аграрных – с соответствующими этим типам хозяйственного развития системами образования; Латинская Америка со своей многоукладной экономикой и гетерогенностью в культурном отношении – комплексный объект исследования;

- международное значение имеет опыт стран Латинской Америки по сохранению самобытности развития национальных

образовательных систем в условиях постоянной экономической, политической и культурной экспансии.

Нужно отметить, что латиноамериканские страны также заинтересованы в контактах с Россией в сфере образования и за последние несколько лет развитие культурных связей заметно активизировалось благодаря визитам Президента Российской Федерации Д. А. Медведева в Венесуэлу, Перу, Бразилию, Мексику, Кубу и подписанию важных международных документов на высшем уровне. **Таким образом**, можно говорить о новом повороте в российско-латиноамериканских отношениях и в

области образовательной политики.

Важным посредником в расширении российско-латиноамериканского сотрудничества может стать Испания, проявляющая явную заинтересованность в укреплении связей с новой Россией. Для установления многосторонних отношений Россия - Латинская Америка интересна, на наш взгляд, деятельность института иbero-американского сотрудничества в Мадриде, занимающегося в основном проблемами культуры и образования. Через него открывается выход на Андские страны (численность студентов из которых всегда была преобладающей в латиноамериканском контингенте российских вузов).

### ПРИМЕЧАНИЯ

1. America Latina y la Educacion. – La Habana, 1967, 1970
2. CEPAL. Panorama social en America Latina. – Santiago de Chile, 1994.
3. Educacion y conocimiento: eje de la transformacion productiva cor.eguidad. – Santiago Chile, CEPAL – UNESCO, 1992.
4. UNESCO. Proyecto principal de educacion. Boletin trimestral. America Latina, Santiago de Chile, 1982.
5. UNESCO. Statistical YEARBOOK, 1997.
6. Алексеев А. И., Бобкова М. В., Ткаченко А. А. Об учете территориального фактора при измерении уровня обслуживания населения // Вестник МГУ. Сер. География. – 1981. – № 5.
7. Беляев В. П. Вопросы образования: сложность и многообразие // Латинская Америка. – 1986. – № 4.
8. Беляев В. П. Латинская Америка: народное просвещение и проблемы социально-экономического развития. – М.: Наука, 1971.
9. Бразилия: Реформы и прогресс. – М.: ИЛА РАН, 1997.
10. Высшая школа Латинской Америки / Под ред. В. А. Кузьмищева. – М.: Наука, 1972.
11. Доклад о положении дел за 1999 год. – ЮНЕСКО, 1999.
12. Ермольева Э. Г. Образование в Латинской Америке: на «повестке дня сегодня» // Латинская Америка. – 1996. – № 4.
13. Ермольева Э. Г. Общее и особенное в географии современной культуры стран Латинской Америки // Вопросы экономической и политической географии зарубежных стран. – 1992. – Вып. 12.
14. Лиферов А. П. Интеграционный потенциал образовательных систем крупнейших регионов мира (типология, сравнительный анализ). – Рязань: РГПУ, 1997.
15. Лиферов А. П. Глобальное образование – путь к интеграции мирового образовательного пространства. – Рязань: РГПУ, 1997.
16. Лиферов А. П. Глобальное образование – путь к интеграции мирового образовательного пространства. – Рязань: РГПУ, 1997.





УДК 81-119  
ББК 81.02  
Филология

## ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ АВТОРСКОЙ МОДАЛЬНОСТИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ГАЗЕТНОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНАЛИТИЧЕСКИХ ПОЛИТИЧЕСКИХ ПУБЛИКАЦИЙ)

П. В. Бобкова

*Статья представляет собой попытку изучения наиболее частотных лингвистических средств актуализации субъективной (авторской) модальности в аналитических текстах политической тематики.*

### Ключевые слова

Газетный дискурс, лингвистические средства выражения авторской модальности, медиатекст, аналитические жанры, политические аналитические публикации

Данная статья посвящена лингвистическим средствам реализации авторской модальности в газетном дискурсе. Исследование проводится на базе политических аналитических публикаций. Мы исходим из того, что авторская модальность выражается в субъективных оценках. Оценка пронизывает все «эгоцентрические» тексты (термин В. Л. Наера), то есть тексты, в которых позиция адресанта достаточно отчетливо отражена, а, как известно, анализ политических событий требует авторского видения, оценки. Отчетливо выраженная субъективная модальность закрепляет роли «ведущего» автора и «ведомого» читателя, создавая безопасный тон, недопускающий сомнения.

Обширная литература посвящена модальности текста с позиции антропоцентризма<sup>1</sup>. Категория модальности была предметом специального изучения таких отечественных ученых, как Л. С. Бархуда-

ров, В. В. Виноградов, И. Р. Гальперин, Е. С. Ермолова, Н. А. Золотова, В. Л. Наер, Н. Д. Аругюнова, В. Н. Мещеряков, Л. Я. Зяткова и др. Категория авторской модальности в основном рассматривалась на материале художественных текстов, и данный аспект остается недостаточно исследованным в медиатекстах аналитических жанров. В зарубежной лингвистике модальность в основном представлена как грамматическая категория (F. Kiefer, J. Lyons, F. R. Palmer и др.).

В работе впервые осуществляется попытка описания и систематизации лингвистических средств выражения субъективной модальности в политических медиатекстах<sup>2</sup> аналитических жанров в целом, а не на примере отдельно взятого жанра.

Данная статья призвана решить следующие задачи:

1. Выявить коммуникативные особенности аналитических политических

публикаций в газетном дискурсе;

2. Описать и проанализировать лингвистические средства авторской модальности, определить их функции в тексте.

На базе 50 текстов различных авторов, опубликованных на сайте [www.guardian.co.uk](http://www.guardian.co.uk)<sup>3</sup>, нами был проведен анализ основных средств создания авторской модальности. Рассматриваемые нами тексты посвящены в основном анализу событий 2010-2011 года в ближневосточном регионе. Исследование проводилось на материале текстов аналитических жанров, таких как политический комментарий, проблемная статья, аналитическая статья, для которых характерно четкое указание на авторство и в которых даются и другие основные выходные данные. Например:

1. Andrew Rawnsley, The Observer, Sunday 6, February 2011

2. Michael Tomasky, Wednesday, 2 February 2011, 00.14 GMT, [guardian.co.uk](http://guardian.co.uk)

3. Nick Cohen, The Observer, Sunday 13, March 2011

4. Simon Jenkins, [guardian.co.uk](http://guardian.co.uk), Tuesday 22, February 2011, 20.15 GMT.

В своей работе мы опираемся на общепринятую в лингвистической науке функционально-стилевую классификацию текстов, разработанную И. Р. Гальпериным [5] и В. Л. Наером, среди которых газетный текст рассматривается как полноценный функциональный стиль, имеющий определенные коммуникативные задачи: информировать и оценить [11, 12].

Что касается понятия газетного дискурса, то оно является производным от общей концепции дискурса. Представители запад-

ноевропейской и американской лингвистической школ (Теун ван Дейк, З. Харрис) рассматривают дискурс как устную или письменную связанную речь, в которой отчетливо выражен фактор взаимодействия адресанта (отправителя) и адресата (получателя) сообщения. Теун ван Дейк придает большое значение расширенному пониманию контекстуальной перспективы дискурса при изучении медиатекстов или текстов массовой информации. Он определяет дискурс как сложное коммуникативное явление, которое включает в себя всю совокупность экстралингвистических факторов, сопровождающих процесс коммуникации (напр., социальный контекст, дающий представление об участниках коммуникации и их характеристиках; особенности производства информации, культурный фон и т. п.) [16].

Таким образом, исследование дискурса связано с изучением взаимообусловленности лингвистических и экстралингвистических факторов на различном текстовом и функционально-стилевом материале, что оправдывает применение термина «газетный дискурс» в данной работе.

В газетном дискурсе авторский медиатекст фиксирует точку зрения автора по определенной проблеме, занимает по отношению к анализируемому событию определенную позицию. Говоря о субъективности рассматриваемых нами текстов, отметим, что автор пропускает через призму своего восприятия комментируемое им событие. В текстах аналитических жанров четко проявляется индивидуальное в

<sup>1</sup> Антропоцентризм понимается нами как «методологический поиск, связанный с преодолением философского позитивизма в языкознании и проявляющий себя в гуманитаризации (т. е. в отказе от естественнонаучной модели) языка лингвистического описания» [2. С. 24].

<sup>2</sup> Медиатекст изучается в медиалингвистике. Термин медиалингвистика был введен Т. Г. Добросклонской [6].

<sup>3</sup> The Guardian – британская ежедневная газета, «качественное» издание», фиксирующее ключевые социально-политические события и явления жизни. Воскресный выпуск оформлен в виде газеты The Observer.

изложении, субъективно-оценочное отношение к содержанию высказывания. Авторская индивидуальность обнаруживается в интерпретирующих планах текста, в языково-стилистическом его оформлении. Формальным признаком личностного подхода является частотное использование местоимений первого лица единственного числа, а также глаголов «умственной деятельности», позволяющих следить за ходом умозаключений автора (например, I'd think..., I don't know, I doubt..., I'd reckon..., I do not remember...).

Авторское «я» актуализируется модальными средствами. В данной статье мы опираемся, прежде всего, на определение модальности, данное В. Л. Наером. Вслед за В. Л. Наером укажем на то, что субъективная модальность является коммуникативной категорией, поскольку только на уровне коммуникации вербально выражаются оценка и субъективное отношение. «Субъективная модальность – одна из составляющих прагматики текста, которая именно в нём получает наиболее отчетливое выражение в выборе языковых средств, их комбинаторике, композиции» [10. С. 61].

Наиболее распространённой является оценочная модальность, при этом он отмечает, что «в основе и прочих модальных значений в конечном счёте лежит также оценочный фактор» [10. С. 62]. Оценка является основной функцией медиатекстов аналитических жанров. Язык располагает разнообразными средствами реализации категории оценки (мейоративные и пейоративные оценки), в основу которых положены полярные значения «хорошо-плохо» (допускаются промежуточные степени качества) [10. С. 62]. Согласно нашим наблюдениям в рассматриваемых нами текстах превалируют лингвистические средства, дающие негативную оценку событиям.

Аналитические медиатексты являют собой не простое изложение фактов, а личную авторскую интерпретацию и

оценку фактического материала. Благодаря этому рассматриваемые тексты обладают способностью формировать общественное мнение. Вот поэтому в них осуществляется сложное взаимодействие рационально-логического и экспрессивно-оценочного.

Как показывает исследовательский материал в авторских текстах аналитических жанров доминируют экспрессивно-оценочные средства, которые находят свою реализацию за счет лексических единиц и стилистических приемов. Будучи элементами текста, эти компоненты оказываются наиболее релевантными для эффективности процесса коммуникации [12, 13, 14].

В корпусе аналитических медиатекстов широко используется экспрессивно-оценочная лексика, образные элементы языка, культурные компоненты, эмоционально окрашенная лексика.

Экспрессивно-оценочная лексика в аналитических текстах в основном представлена экспрессивно-оценочными прилагательными (напр., *dull, fair, nasty, ominous, pejorative, pernicious, vile*). Затем следуют наречия (оценочные интенсификаторы) (напр., *awfully, inevitably, respectfully, richly, scarcely*). В денотативном значении оценочных прилагательных и наречий уже имеется оценочный элемент.

В текстах аналитических жанров контаминация книжных элементов и стилистически сниженной оценочной лексики зачастую служит следующей цели: привлечь внимание, подчеркнуть соответствующее отношение к событиям, фактам действительности. Например:

5. He may be a sonofabitch, but he's our sonofabitch.

Авторы аналитических медиатекстов широко используют **образность**. Одним из основных средств создания образности являются экспрессивные глаголы (напр., to grab the headline (=to take or take hold of **by a sudden motion**), to crave not the kleptocracy of Russia(=to want **greatly**), to

spark a lot of speculation (=to flash out or fall like sparks), to handpick members (to pick by hand, to select personally or to ensure the achievement of personal ends), to engulf Scaf (=to flow over and enclose)).

Еще одним из средств создания образности являются **фразеологизмы** (традиционные метафоры). Их частотное употребление обеспечивает контакт автора с аудиторией:

6. ...the military's gesture was a drop in the ocean...

7. ...the soldiers are up to their old tricks

8. This is particularly worrying for the top brass...

9. ...in the 1950s it was the army in the driving seat.

10. ...a strong grassroots social movement...

11. Libya's friends are using carrots and sticks to try to maintain unity.

Одним из стилистических приемов, который используется для создания образности, является **метафора**. Например:

12. Yet even as **the flames** of revolt **lick** their favoured Arab autocrats...

13. That there is **a tide** in the affairs of the Middle East is beyond question...

14. ...**the fruits** of this new attempt to use radical forces for western ends will yet again **backfire**.

Для выражения оценки авторы используют **лексические единицы иностранного происхождения**, знакомые читателю (преимущественно интернационализмы латинского происхождения). Использование данных элементов, свидетельствуют об определённом образовательном уровне автора, показывают авторскую эрудицию, а также ориентированность на определенную аудиторию. Интернационализмы-существительные часто сочетаются с оценочными прилагательными. Например:

15. Against this illiberal intervention runs its liberal alter ego.

16. But he just endorsed the new status quo...

Наряду с латинскими интернационализмами мы встречаем **единицы** (например, фразы на французском языке, а также слова арабского происхождения), **которые создают определенный культурный фон и/или выполняют аттрактивную функцию**. Например, при описании событий в Тунисе используются слова и фразы на французском языке, так как французский является вторым государственным языком в стране. Например:

17. When she announced she wanted to send French police officers to suppress the Tunisian revolution because *les flics'* «*savoir faire*» was ideally suited to «solving security problems of this kind».

18. Revolutionaries are overturning old assumptions with their customary **elan** (= vigor, spirit, or enthusiasm).

19. Ben Ali may try to cling on, but his regime now has a *fin de si`ecle* air about it (=of or relating to the end of an era).

**Слова арабского происхождения** создают определенный культурный фон при описании и оценке событий в других арабских странах. Например:

20. Put simply, the solider and the **imam** (=the prayer leader of a mosque)...

21. One issue is whether the secular fundamentalism that banned the **hijab** will give way.

22. To imagine Barelvis or «**Sufis**» as all being peace-loving mystics and «moderates» simply doesn't hold (=an ascetic Muslim mystic: an adherent of Sufism).

Авторы прибегают к использованию определенных стилистических приемов для обеспечения эффективности воздействия на читательскую аудиторию.

Синтаксические приемы, такие как нарастание, параллельные конструкции ритмически организуют текст, обеспечивая лучшее запоминание, давая логическую оценку смысловой организации текста, а также в некоторых случаях в целях эмоционального воздействия на читателя:

23. I was waiting for one more sentence reinforcing the time frame. Just one more

sentence, even a very short one <...> That short seven-word sentence would have sent a clearer and more welcome signal to Tahrir Square (эмотивное нарастание).

24. Inevitably, the process itself is full of conflict, potentially violent, at times erratic, even regressive (нарастание).

25. It is about free media; freedom of expression; and about freedom of religion. It is also about an independent judiciary ... (параллельная конструкция).

26. I don't think there was any need for this speech... I don't think it did any good... (параллельная конструкция).

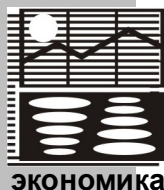
Исходя из вышеизложенного, мы можем подчеркнуть, что авторская модальность, являясь интегрирующей основой текстов аналитических жанров, реализуется широким диапазоном лингвистических средств.

В работе были представлены наиболее частотные средства актуализации авторской модальности и данная статья является одним из этапов рассмотрения вопроса.

### ПРИМЕЧАНИЯ

1. Бархударов Л. С., Штелинг Д. А. Грамматика английского языка. – М., 1973.
2. Бугорская Н. В. Антропоцентризм как категория современного языкознания // Вопросы психолингвистики (Институт языкознания РАН). – 2004. – №2. – С. 18-25.
3. Виноградов В. В. Исследования по русской грамматике. – М., 1975.
4. Гальперин И. Р. Очерки по стилистике английского языка. – М., 1958.
5. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М., 2009.
6. Добросклонская Т. Г. Теория и методы медиалингвистики (на материале английского языка): Дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2000. – 174 с.
7. Ермолова Л. С. К вопросу о соотношении модальности и предикативности (на материале современных германских языков) // Филологические науки. – 1963. – №4.
8. Золотова Г. А. О модальности предложения в русском языке // Филологические науки. – 1962. – №4.
9. Мещеряков В. Н. К вопросу о модальности текста // Филологические науки. – 2001. – №4.
10. Наер В. Л. Из лекций по теоретическим основам интерпретации текста. – М., 2001.
11. Наер В. Л. Конспект лекций по стилистике английского языка (спецкурс «Язык английской газеты как функциональный стиль»). – М., 1976.
12. Наер В. Л. К описанию функционально-стилевой системы современного английского языка. Вопросы дифференциации и интеграции // Лингвостилистические особенности научного текста. – М.: Наука, 1981.
13. Наер В. Л. О соотношении традиционного и оригинального в языке английской газеты // Лингвистика и методика в высшей школе. – М., 1967.
14. Осветимская Н. М. Фразеологические конфигурации в газетном тексте: (На материале глагольных фразеологизмов совр. англ. языка): Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. – 1985. – 192 с.
15. Солганик Г. Я. Синтаксическая стилистика (сложное синтаксическое целое). – М., 1973.
16. Теун ван Дейк. Язык. Познание. Коммуникация. – М.: Прогресс, 1989.
17. Kiefer, F. Modality. In: Brown, K., Miller, J. and Asher R.E. (eds), *Concise Encyclopedia of Grammatical Categories*. – Amsterdam: Elsevier: 223-9, 1999.
18. Lyons, J. Deixis and modality. *Sophia Linguistica: Working Papers in Linguistics* 12. – Tokyo: Sophia University: 77-117, 1983.
19. Palmer, F. R. Mood and modality: basic principles. In: Brown, K., Miller, J. and Asher R.E. (eds), *Concise Encyclopedia of Grammatical Categories*. Amsterdam: Elsevier: 229-35, 1999.
20. Prior A. *Time and Modality*. – Oxford University Press, 1957.

УДК 338.45+339.564  
ББК 65.428.2-18+65.59  
Экономика



## РОЛЬ И МЕСТО МЕХАНИЗМА ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЭКСПОРТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ПРОМЫШЛЕННЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ В ПРОМЫШЛЕННОЙ ПОЛИТИКЕ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

М. А. Афанасьев

*Статья посвящена механизму интеграции мер нефинансовой поддержки экспортно-ориентированных предприятий в национальную промышленную политику в рамках системы информационно-аналитического обеспечения экспортно-ориентированных предприятий. Автором изучается ролевая функция информационно-аналитического обеспечения экспортно-ориентированных предприятий, рассматриваются институциональные основы совершенствования указанного механизма в Российской Федерации.*

### Ключевые слова

Промышленная политика, информационно-аналитическое обеспечение промышленности, экспортно-ориентированные промышленные предприятия, экспортно-ориентированная индустриализация

**В**ыбор вектора промышленной политики определяет успех экономического развития государства современного типа, ориентированного на технологическую модернизацию, структурные сдвиги в экономике, рост производительности труда и повышение международной конкурентоспособности.

Для стратегического развития Российской Федерации имеет значение не только рост объемов производства, но и структурное улучшение валового внутреннего продукта через повышение доли высокотехнологичной продукции. Государство выступает ключевым субъектом, осуществляющим реализацию долгосрочных мер [1. С. 639], направленных на рост производства, разработку и освоение научно-технических достижений, улучшение отраслевой структуры и развитие экспорта готовой продукции, объединяемых в рам-

ках национальной промышленной политики. Главной целью промышленной политики является обеспечение стабильного экономического развития государства, поддержание на высоком уровне международной конкурентоспособности национальных производителей, а также повышение благосостояния граждан.

Ведущие зарубежные и отечественные экономисты сходятся во мнении, что в качестве одного из основных компонентов указанной цели следует рассматривать достижение национальными производителями ведущих позиций на внешних рынках [2]. Сформировавшийся в результате анализа указанной цели в работах зарубежных исследователей стратегический ориентир промышленной политики получил название «экспортно-ориентированная индустриализация» (export-oriented industrialization (EOI) [3]), уже достаточно

глубоко интегрировавшееся в терминологический аппарат российских документов долгосрочного стратегического планирования [4].

В ходе реализации промышленной политики государство современного типа имеет относительно широкий инструментарий для решения задачи по содействию выходу национальных производителей промышленной продукции на ведущие позиции на зарубежных рынках. Указанный инструментарий включает совокупность мер финансового и организационно-управленческого характера.

Финансовые меры поддержки экспортеров промышленной продукции по своему содержанию относятся к прямым методам промышленной политики; меры организационно-информационного характера – к косвенным. Среди прямых методов выделяют меры финансовой поддержки производителей на микро-, мезо- и макроуровне, государственное субсидирование процентных ставок по кредитам, а также все виды прямого государственного участия в капитале промышленных предприятий. Таким образом, прямые методы промышленной политики предполагают стимулирование отдельных направлений деятельности через непосредственное участие государства в распределении или перераспределении производственных ресурсов.

Косвенные методы промышленной политики по своей природе ориентированы на всестороннее содействие деятельности промышленных предприятий и включают организационно-управленческое сопровождение промышленности законодательными и исполнительными органами власти с целью создания благоприятных условий для долгосрочного развития национальной промышленности. В первую очередь, указанная категория включает поддержку экспортеров, техническое регулирование, лицензирование, отмену ограничений на осуществление производственной деятельности и ликвидацию барьеров для международного сотрудничества, сти-

мулирование НИОКР и инноваций, минимизацию бюрократических процедур, улучшение инвестиционного климата в целом и др.

В современных условиях не все из перечисленных мер промышленной политики и, в частности, поддержки экспорта, можно считать в полной мере действенными. Как показывает международный опыт, сегодня меры финансовой поддержки предприятий, регионов и отраслей на микро-, мезо- и макроуровне не могут считаться в полной мере эффективными, а проведенный анализ промышленной политики ведущих мировых экспортеров в период с 2008 г. свидетельствует о том, что сформировался и уже в течение длительного времени происходит сдвиг в сторону методов косвенной поддержки предприятий и отраслей промышленности.

Представляется, что на текущем этапе развития российской экономики существуют основания говорить о том, что косвенные методы промышленной политики имеют больший приоритет, чем прямые, а организационно-управленческие меры поддержки экспорта по своей важности преобладают над финансовыми. Данное утверждение нашло отражение в подготовленном под ред. академика Н. П. Шмелева докладе Института Европы РАН [5. С. 220], где с учетом зарубежного опыта реализации промышленной политики была отмечена важность конструктивной промышленной политики для развитых стран и стран с переходной экономикой. В частности, на основе анализа европейского опыта было отмечено, что промышленная политика должна носить интегральный характер, сочетать в себе различные методы поддержки промышленности; при этом, особое внимание должно отводиться косвенным методам промышленной политики, а поддержка экспорта высокотехнологичной продукции должна стать приоритетом. С учетом указанных рекомендаций в условиях российской экономики в контексте решения задачи по

содействию выходу промышленной продукции на внешние рынки основное внимание должно быть уделено косвенным методам промышленной политики.

Одним из ключевых косвенных методов промышленной политики применительно к поддержке экспортеров промышленной продукции является сопровождение национальных промышленных предприятий при выходе на зарубежные рынки и ведении деятельности за рубежом. Указанная деятельность реализуется в рамках государственной поддержки экспорта.

Представляется, что использование в рамках государственной поддержки экспорта мер организационно-управленческого характера в отличие от финансовых мер имеет смысл рассматривать как наиболее оптимальный вариант для долгосрочного развития российской промышленности, поскольку указанные меры не противоречат обязательствам страны, которые обусловлены членством в международных организациях.

Меры нефинансовой поддержки экспорта включают информационно-аналитическую и консультативную работу по поддержке экспортеров промышленной продукции, сопровождение национальных экспортеров на этапах сбора и анализа информации о внешних рынках и её распространения среди экспортеров промышленной продукции.

С учетом анализа работ современных экономистов и основных моделей реализации промышленной политики, а также мер нефинансовой поддержки экспорта представляется, что совокупность мер государственной нефинансовой поддержки национальных экспортеров [6] промышленной продукции, включающая информационные, консультативные и другие организационно-управленческие меры поддержки, наиболее целесообразно рассматривать в рамках понятия информационно-аналитического обеспечения экспортно-ориентированных предприятий.

По отношению к промышленной поли-

тике совокупность мер, объединенных в рамках информационно-аналитического обеспечения экспортно-ориентированных предприятий, является организационно-управленческим механизмом развития промышленной политики государства с использованием инструментально-методических средств нефинансовой поддержки экспорта промышленной продукции. С точки зрения системного подхода, информационно-аналитическое обеспечение экспортно-ориентированных предприятий представляет собой организационно-управленческий механизм, включающий формирование и функционирование на государственном уровне системы нефинансовой поддержки экспортно-ориентированных промышленных предприятий через включение соответствующих государственных институтов в систему сбора, анализа, хранения, обработки и предоставления экспортно-ориентированным предприятиям зарубежной конкурентной (коммерческой) информации, аналитических материалов и консультативных услуг.

Механизм информационно-аналитического обеспечения экспортно-ориентированных предприятий призван содействовать развитию национальной промышленности, а также экономическому развитию в целом через расширение структуры и номенклатуры экспорта промышленной продукции, что особенно актуально в условиях потребности в диверсификации российской экономики и ухода от так называемого нефтяного крена. Анализ зарубежных моделей построения механизма информационно-аналитического обеспечения экспортно-ориентированных предприятий показывает, что его совершенствование позволяет задействовать весь инструментарий нефинансовой поддержки экспорта промышленной продукции, эффективно содействовать развитию национальной промышленности и, соответственно, экономическому развитию страны.

В настоящее время в России формированию и устойчивому функционированию



механизма информационно-аналитического обеспечения экспортно-ориентированных предприятий уделяется недостаточное внимание. Анализ российских реалий промышленной политики в части нефинансовой поддержки экспорта свидетельствует о том, что процесс становления институциональной инфраструктуры поддержки экспорта находится на начальном этапе.

Представляется, что роль находящегося в России в процессе формирования механизма информационно-аналитического обеспечения экспортно-ориентированных предприятий в рамках национальной промышленной политики не следует сводить к второстепенной; напротив, являясь потенциально значимым фактором развития национальной промышленности, способным содействовать промышленному и экономическому развитию, информационно-аналитического обеспечение экспортно-ориентированных предприятий имеет определяющее значение для эффективности мер по поддержке экспортно-ориентированных промышленных предприятий, предпринимаемых органами власти и управления Российской Федерации как на федеральном, так и на региональном уровне.

В последние годы в России в ряде министерств и ведомств поддержке экспорта, в том числе её информационно-аналитическому (информационно-консультативному) измерению, стало уделяться несколько большее внимание. Однако анализ механизма государственного информационно-аналитического обеспечения российских экспортно-ориентированных предприятий показывает, что в стране в настоящее время данная деятельность осуществляется несистемно, а само направление имеет значительный потенциал для совершенствования.

Промышленная политика Российской Федерации в части поддержки экспорта должна быть дополнена за счет комплексной концепции информационно-аналитического обеспечения экспортно-ориентированных предприятий, позволяющей обес-

печить для России возможности для развития в направлении экспортно-ориентированной индустриализации. Следует укрепить институциональные основы, а также усовершенствовать основные инструменты и методы информационно-аналитического обеспечения экспорта промышленной продукции в рамках усилий по поддержке экспорта, предпринимаемых в нашей стране.

В рамках совершенствования механизма информационно-аналитического обеспечения экспортно-ориентированных предприятий в Российской Федерации предстоит сформулировать концептуальные основы информационно-аналитического обеспечения экспортно-ориентированных предприятий как системного организационно-управленческого механизма нефинансовой поддержки экспорта, проанализировать и дополнить многокомпонентный инструментарий информационно-аналитического обеспечения экспортно-ориентированных предприятий, сформулировать меры по повышению координации деятельности институтов в рамках ликвидации уязвимостей указанного механизма. Совершенствование механизма информационно-аналитического обеспечения экспортно-ориентированных предприятий необходимо рассматривать как важнейший аспект создания институциональной инфраструктуры государственной поддержки экспорта, а формированию действенной системы поддержки экспорта промышленной продукции на государственном уровне следует уделять первостепенное внимание.

Необходимо также помнить о преимуществах нефинансовых механизмов поддержки экспортно-ориентированных промышленных предприятий, коим механизм информационно-аналитического обеспечения, несомненно, является, в контексте затянувшегося, однако, наконец, беспрепятственно открытого для России членства во Всемирной торговой организации. Безусловным преимуществом указанного механизма следует считать тот факт, что в условиях нетерпимости ВТО к протекционизму развитие механиз-

ма информационно-аналитического обеспечения экспортно-ориентированных промышленных предприятий является эффективным и одновременно неконфликтным способом поддерживать национальных экспортеров без оглядки на санкции со стороны организации. Данный факт также подтверждает значительный опыт эффективной работы и существенный функционал систем поддержки экспорта стран-членов ВТО в части информационно-аналитического обеспечения национальных экспортно-ориентированных предприятий [7].

В конечном итоге, модернизация институциональной инфраструктуры нефинансовой поддержки экспорта в рамках совершенствования механизма информационно-аналитического обеспечения экспортно-ориентированных предприятий должна стать стратегическим инструментом обеспечения интересов российских производителей промышленной продукции на внешних рынках. Работа в указанном направлении должна иметь долгосрочную основу и учитываться при планировании и реализации промышленной политики

#### ПРИМЕЧАНИЯ

1. Экономика: учеб. /А. И. Архипов [и др.]; под ред. А. И. Архипова, А. К. Большакова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Проспект, 2009. – 848 с.

2. Автор исходит из того, что концептуально необходимость участия государства в поддержке экспорта, обоснованная Майклом Цинкотой (2002) и подтвержденная Дэниэлом Ледерманом (2007) на основе теории асимметричной информации, следует из анализа экономического эффекта, достигаемого страной в результате роста экспорта промышленной продукции, а также изменения структуры промышленности в пользу увеличения доли высококачественной (высокотехнологичной) продукции. (National Export Promotion: A statement of issues, changes and opportunities. Czinkota, Michael (2002); Export Promotion Agencies: What Works and What Doesn't. Daniel Lederman. Marcelo Olarreaga, Lucy Payton. World Bank Policy Research Working Paper 4044 (November 2006 (Revised March 2007)).

3. Принято считать, что термин экспортно-ориентированная индустриализация (ЭОИ) применяется преимущественно к развитым экономикам стран «третьего мира» (напр., Сингапур, Малайзия, Республика Корея и др.). Анализ документов стратегического планирования экономической и социальной политики РФ показывает, что ЭОИ прочно вошел в терминологический аппарат документов стратегического планирования, подготовленных и утвержденных в стране в последние годы. Поэтому можно сделать вывод, что применение термина «экспортно-ориентированная индустриализация», наряду с моделью ЭОИ, к долгосрочному развитию России является оправданным с точки зрения отечественной практики стратегического планирования социально-экономического развития.

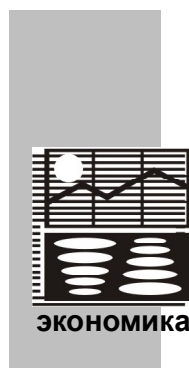
4. Распоряжение Правительства РФ «Концепция долгосрочного соц.-эконом. развития РФ на период до 2020 года» от 17 ноября 2008 г. № 1662-р (ред. от 08.08.2009). – URL: [http://www.economy.gov.ru/minec/activity/sections/fcp/rasp\\_2008\\_N1662\\_red\\_08.08.2009](http://www.economy.gov.ru/minec/activity/sections/fcp/rasp_2008_N1662_red_08.08.2009)

5. Доклад Института Европы РАН «Промышленная политика европейских стран». – Москва, 2010. – 224 с.

6. В т. ч., потенциальных экспортеров промышленной продукции.

7. Анализ показывает, что значительная часть членов ВТО, имеющих наиболее высокие показатели национального экспорта (в соответствии с рейтингом ведущих мировых экспортеров (World Trade Organization International Trade Statistics. WTO 2010 Press Release 598. 26 March 2010. [http://www.wto.org/english/news\\_e/pr598\\_e.htm](http://www.wto.org/english/news_e/pr598_e.htm))), а также международной конкурентоспособности (Global Competitiveness Report 2010-2011, World Economic Forum. – URL: [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_GlobalCompetitivenessReport\\_2010-11.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_GlobalCompetitivenessReport_2010-11.pdf)), имеют эффективную систему поддержки экспорта за счет отлаженного механизма информационно-аналитического обеспечения национальных экспортеров.

УДК 339.187.62  
ББК 65.052.233+65.262.533  
Экономика



## ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ РИСКАМИ ИЗМЕНЕНИЯ ОСТАТОЧНОЙ СТОИМОСТИ АКТИВОВ ЛИЗИНГОВОЙ КОМПАНИИ

Р. В. Максимов

*В статье рассматриваются механизмы управления и снижения риска изменения остаточной стоимости активов лизинговой компании на примере лизинга авиационной техники.*

### Ключевые слова

Лизинг, остаточная стоимость, управление рисками, авиационная техника

Для лизинга, как и для других видов предпринимательской деятельности свойственна проблема преодоления рисков. Оценка и управление рисками лизинговых компаний – задача, которая требует постоянного внимания. Деятельность лизинговых компаний получает все большее распространение, что обуславливает необходимость управления рисками лизинговых компаний.

Одним из наиболее существенных рисков для лизинговых компаний на российском рынке является риск изменения остаточной стоимости актива. Рассмотрим данный вид рисков и управление ими на примере лизинга авиационной техники.

Среди наиболее эффективных методов снижения риска изменения остаточной стоимости актива выделяют страхование остаточной стоимости (residual value insurance, RVI) и гарантию остаточной стоимости (residual value guarantee, RVG). Страхование остаточной стоимости представляет собой возмещение убытка, в случае, если доход от продажи воздушного судна на определенную дату меньше, чем страховая сумма.

Условия возмещения включают в себя:

- соблюдение условий эксплуатации воздушного судна;
- своевременное уведомление о возврате воздушного судна, которое, как правило, должно быть направлено страховой компании за 6 месяцев до даты передачи воздушного судна арендатором лизинговой компании;
- условия возмещения ущерба, предполагающие, что страховая компания выплачивает страховую сумму полностью, при этом воздушное судно переходит в собственность страховой компании, либо страховая компания выплачивает разницу между страховой суммой и остаточной стоимостью самолета сохраняя право собственности за лизинговой компанией;
- положение, по которому остаточная стоимость должна быть определена на основании независимой оценки справедливой рыночной стоимости воздушного судна;
- требования, в соответствии с которыми, страховая компания, как правило, взимает единовременную комиссию (в среднем 5% – 6% от страховой суммы) в нача-

ле срока действия договора страхования<sup>1</sup>.

Страхование остаточной стоимости в основном применяют при операционном лизинге, тем самым снижая величину лизинговых платежей.

Гарантия остаточной стоимости на определенную дату предоставляется лизингодателю производителем воздушного судна, банком или страховой компанией. Гарантия может быть выдана в пределах определенной суммы. И, если гарантия выдана на сумму до \$10 млн, то в случае, если остаточная стоимость воздушного судна при реализации будет менее определенной заранее (не \$60 млн, как было зафиксировано, а \$50 млн), производитель доплатит \$10 млн.

В Российской Федерации рынок страхования остаточной стоимости воздушных судов развит мало. Связано это в первую очередь с тем, что активы лизинговых компаний – воздушные суда российского производства – малоликвидны по сравнению с зарубежными аналогами. При перепродаже воздушного судна российского производства цена на него падает больше, чем на воздушное судно зарубежного образца. Страховые компании неохотно берут на себя риски возмещения потери стоимости воздушных судов российского производства при перепродаже на вторичном рынке.

На сегодняшний день немногие финансирующие организации готовы управлять существенными остаточными рисками по воздушным судам, передаваемым в коммерческий лизинг. Производители и третьи стороны, принимающие на себя риски изменения стоимости активов, несут на себе основные риски поддержания и обеспечения гарантии остаточной стоимости.

В международной практике эти гарантии поддержания остаточной стоимости были в своей основе развиты производителями авиационной техники в поддержку продажи выпускаемых ими воздушных судов лизинговым компаниям.

Для поддержания гарантии остаточной стоимости изготовитель соглашается заплатить лизинговой компании, которая

приобрела воздушное судно у изготовителя и сдала в аренду лизингополучателю, покрытие потери его стоимости по истечении срока арендного договора или, по согласованию с лизинговой компанией и лизингополучателем воздушного судна, на более раннем этапе действия арендного договора.

Это дает арендодателю уверенность того, что самолет будет возвращен в определенное время по предварительно согласованной стоимости активов еще на стадии протокола о намерениях.

Компании, принимающие на себя риски изменения стоимости активов (Asset Risk Takers) готовы предоставить обязательство того, что, если самолет будет изъят за неплатеж или возвращен по иным причинам, они заплатят лизингодателю определенную сумму. Размер этой суммы зависит от:

а) предварительно согласованной стоимости воздушного судна (без учета амортизации) или оставшегося непоплатенным кредита («остаточная стоимость»);

б) средств (полностью или частично), не вошедших в размер выплат (поступлений) при перепродаже воздушного судна (за исключением ре-маркетинговых расходов), на которые уменьшилась остаточная стоимость (более частый случай).

Обязательство или гарантия остаточной стоимости включает в себя следующие ограничения и требования;

а) сумма выплаты, как правило, ограничена;

б) воздушное судно, двигатель или любая другая деталь считается полностью исправным и годным к использованию в момент подписания договора лизинга, свободным от всех возможных финансовых залогов;

в) договорная документация может быть изменена только с разрешения гаранта.

Если изготовитель воздушного судна согласен с тем, что требуется предоставление гарантии остаточной стоимости, чтобы лизинговый контракт был исполнен, вступа-

ют в действие два других важных предварительных условия:

а) пропорциональное участие (Pro rata proportion) путем распределения обязательств между производителями корпуса и производителями двигателей;

б) оплата (Remuneration) лизингополучателем принятия рисков<sup>2</sup>.

Пропорциональное участие указывает на то, что обязательство по предоставленной гарантии обеспечено одновременно гарантией по корпусу, и по производителям авиадвигателей. Пропорция устанавливается обычно в процентах, которые основаны на относительной цене корпуса и стоимости выбранных двигателей. Ответственность по гарантии выражена в разделенной и несовместной форме так, чтобы финансирующая организация/лизингодатель не мог обратиться к другому гаранту в случае отказа одного заплатить его согласованную часть.

Оплата заключается в том, что лизингополучатель обычно обязан вносить плату изготовителю, оплачивая принятие изготовителем на себя рисков, а также удержание на балансе обязательства по чрезмерной, ненужной или невостребованной в будущем гарантии.

Соглашения по гарантии остаточной стоимости, как правило, рассматриваются в качестве подлежащих исполнению гарантий о возмещении или обязательств выполнить определенные платежи в заранее определенных обстоятельствах.

Поддержание на соответствующем уровне ликвидационной стоимости (цены перепродажи) обычно рассматривается изготовителем, только если это необходимо для

успешного совершения структурирования сделок купли-продажи воздушного судна.

Следует предполагать, что кроме производителей будут существовать иные гаранты остаточной стоимости активов.

В компенсации остаточной стоимости активов участвуют и страховые компании. По этому виду страхования ими предоставляется защита от снижения рыночной стоимости активов на определенную дату в будущем и обеспечивается покрытие гарантии благоприятной для лизингодателя остаточной стоимости

Страхование остаточной стоимости позволяет повысить кредитный рейтинг для секьюритизации, снизить риски изменения активов – преобразовать риск изменения стоимости активов в кредитный риск, более управляемый и подлежащий расчету<sup>3</sup>.

Таким образом, управление рисками изменения остаточной стоимости активов позволяет зафиксировать цену актива на определенную дату в будущем, а значит, и стоимость самой сделки по лизинговому контракту. С точки зрения кредитора повышается качество обеспечения: банку нет необходимости держать дополнительные резервы под возможные потери из-за снижения стоимости обеспечения кредита.

Развитие лизинга в России, вообще, во многом зависит от надежных гарантий, сокращающих риски, которым могут быть подвергнуты участники лизинговых операций. В целом же риск лизинговой операции может быть снижен для ее участников за счет привлечения капитала различных финансовых институтов или разделения рисков это может быть реализовано с участием федерального и региональных фондов поддержки лизинга в ка-

#### ПРИМЕЧАНИЯ

1. Residual Value Insurance. Money for old rope // Reinsurance Magazine, dd. 01/02/2008. p. 37.
2. The Banker's and Lessors Guide To Insurance Aspects of Aircraft Financing. – Second Edition, 2000. – Section Two «Insurance and Guarantees for Aircraft Financing»
3. IASF/FASB Agenda paper «Characteristics and Terms of Common Lease Contracts», dd. 15/02/2007.



биология

УДК 159.942+577.3+612.01

ББК 52.525.1+88.412

Биология

## ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ АДАПТАЦИОННЫХ РЕАКЦИЙ НА СТРЕСС-ФАКТОР

Кандидат биологических наук Т. В. Башкирева

*В работе представлен литературный анализ взглядов на стресс с позиции физиологов, врачей, психологов. Рассмотрены понятия физиологические и психологические адаптационные реакции организма человека.*

### Ключевые слова

Стресс, стрессор, стресс-фактор, адаптационные реакции, адаптация

**В** настоящее время не только в научной, но всё чаще в повседневной жизни, возникающие у человека в не типичных ситуациях эмоции, реакции, называют «стресс». Ю. Г. Чирков (1988) отмечает, что стресс противоречив, неуловим, туманен. Стресс неоправданно отделяют от таких понятий как «напряжение», «давление», «тревога», «стрессоры» [8, 9-10]. По мнению Ч. Д. Спилбергера, термин «стресс» должен использоваться исключительно для обозначений условий окружающей среды, характеризующихся определенной степенью физической или психологической опасности [8]. История вопроса о стрессе свидетельствует, что этот термин впервые появился в журнале Psychological Abstracts [8, 29]. В литературе, особенно отечественной, понятие «стресс» чаще связывают с именем Г. Селье. Будучи биологом, он рассматривал стресс с физиологических позиций, как неспецифическую реакцию организма на любое предъявляемое к нему требование [15]. Набор типовых ре-

акций на различные виды стрессоров он назвал адаптационным синдромом (general adaptation syndrom, GAS). Термин «неспецифическая» относится нетиповым реакциям, вызываемые широким спектром воздействий или стрессоров, включая позитивные факторы и новые события. Г. Селье идентифицировал три стадии GAS, каждая из которых связана с изменениями в нервном и эндокринном функционировании: 1) реакцию тревоги, 2) стадию сопротивляемости, 3) стадию истощения [15]. Воздействия, которые вызывают стрессовую реакцию, Г. Селье назвал стрессорами, объясняя, что нечто является стрессором, если оно вызывает реакцию стресса. R. S. Lazarus & S. Folkman критиковали тавтологии в определении [25, 29]. Некоторые исследователи выразили мнение, что в деталях реакции могут быть высоко специфическими, требующие метаболической активности и адаптации [8]. Сам же Г. Селье (1976) признавал, что его английский не столько хорош, чтобы провести разграничение между словами

«стресс» (stress) и «напряжение» (strain) [10]. По мере изучения стресса, он приходит к пониманию роли психологического фактора, вводит такие понятия как дистресс, связанный с отрицательными и эустресс – с положительными эмоциональными реакциями [1979, 1986]. Все чаще стали появляться понятия «психический стресс», «эмоциональный стресс» и в содержание стресса стали включать первичные эмоциональные реакции, эмоционально-психические синдромы, аффективные реакции [10, 13, 17]. R. Lazarus (1970) первым пытался разграничить физиологическое и психологическое понимание. Он выдвинул концепцию, согласно которой физиологический стресс связан с воздействием реального физического раздражителя, а психический (эмоциональный) – с оценкой человеком предстоящей ситуации как угрожающей, трудной [9, 10]. По мнению Е. П. Ильина, такое разделение условно, поскольку в физиологическом стрессе всегда есть элементы психического (эмоционального), а в психическом – физиологические изменения. Следовательно, речь должна идти о причинах, вызывающих стресс (физических или психологических) [10]. В. Л. Маришук считает, что любой стресс является как физиологическим, так и психическим [12].

В исследовании мы будем пользоваться определением: «Стресс (англ. stress – напряжение) – неспецифическая (общая) реакция напряжения живого организма (в том числе человека) на любое воздействие» [21, с. 145].

В целом в литературе выделяют следующие стрессы:

- Физиологический стресс – непосредственная реакция организма на воздействие однозначно определенного стимула, как правило, физико-химической природы [18].
- Психический стресс характеризуется включением сложной иерархии психических функций, опосредующих влияние экстремальных факторов или стрессоген-

ной ситуации на организм человека [18].

- Антропогенный стресс – 1) возникает у животных вследствие человеческой деятельности, 2) психологическое напряжение, возникающее у человека под влиянием снижения качества жизни или каких-либо других факторов социальной природы [18].

- Экологический стресс – состояние напряжения организма, вызванное резкими изменениями окружающей среды природного или антропогенного происхождения, например, переездом в другую климатическую зону с суровыми условиями или воздействием неблагоприятной среды обитания, опасной для здоровья [18];

- Эмоциональный стресс – разновидность психологического стресса, возникающего под воздействием эмоциональных факторов [16].

- Психологический стресс – особое психическое состояние, характеризующееся неспецифическими системными изменениями активности психики человека и выражающее ее организацию и мобилизацию в связи возникшими повышенными требованиями, содержащимися в новой ситуации или изменениями состояния организма. Психологический стресс высокой интенсивности называют экстремальным или травмирующим, такой стресс может стать хроническим и продолжать воздействие на психику человека и после выхода из психотравмирующей ситуации, вызывать посттравмирующие стрессовые реакции [16].

- Травматический стресс – психический стресс высокой интенсивности, сопровождающийся переживаниями сильного страха, ужаса и беспомощности, следствием могут быть нарушения адаптации и расстройства, связанные со стрессом [16, 26];

- Семейный стресс – микрособытия, нарушающие взаимоотношения (гомеостаз) семьи. Семейные процессы следует рассматривать как последовательность ежедневных стрессовых событий, а не в

качестве критического жизненного события [1].

- Организационный стресс – психическое напряжение, связанное с преодолением несовершенства организационных условий труда, высокими нагрузками при выполнении профессиональных обязанностей на рабочем месте в конкретной организационной структуре (в организации или ее подразделении, фирме, корпорации), поиском новых неординарных решений при форс-мажорных обстоятельствах [10].

- Профессиональный стресс – выполнение профессиональных обязанностей в экстремальных условиях, в состоянии повышенной психической напряженности, под воздействием стрессоров разной природы [10].

В изучении стресса важным является понятие стрессор. Стрессор, в медицине – это неблагоприятный фактор, вызывающий стресс [18]. Стрессор или стресс-фактор – неблагоприятный, значительный по силе или продолжительности, имеющий внешнее и внутреннее воздействие, ведущий к возникновению стресса или напряжению [10].

Понимание физиологических реакций на стрессоры или стресс-факторы обеспечивает знание механизмов, посредством которых психологические реакции могут иметь последствия для здоровья. Физиология стресса представляет большой исследовательский интерес. В изложении Д. Брайт и Ф. Джонс [8] понятие «стресс» рассматривается как внутренние реакции на ситуацию, а не стрессор. Индивидуальное разнообразие в реакциях, по мнению Angela Clow, образует основу моделей «diathesis-stress» (диатез-стресс), показывающая уязвимость человека и возникновение психопатологии, физической болезни. Эти модели предполагают индивидуальную предрасположенность (diathesis) под влиянием развития и генетических факторов, вступающих во взаимодействие с интенсивностью внешнего

стрессора, это обуславливает соответственно интенсивность реакции стресса, а тем самым и порог для возникновения заболевания. Авторами называются две базовые системы физической реакции человека на стрессоры. Первая связана с идентификацией стрессора и требует сложных познавательных процессов, внимания, восприятия, памяти, мышления. Мозг интегрирует информацию о стимулах, если она опасна, представляет угрозу, тогда в лимбической системе вырабатываются эмоциональные реакции. Известно, что эта система отвечает за страх, агрессию, половое размножение, может активизировать гипоталамус, который контролирует обе системы продуцирования стрессовых реакций: симпатoadrenalовую и гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковую системы. Та часть периферической нервной системы, контролирующая функции организма, осуществляемые без участия осознания, автоматически, называется автономной нервной системой, включает симпатический (прямые процессы – нейротрансмиттерные и косвенные – гормональные) и парасимпатический отделы. Другой системой стрессовых реакций является гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковая система. В исследованиях стресса часто измеряют уровень кортизола. Секретия кортизола у людей из коры надпочечников регулируется биологическими часами организма. Уровень кортизола самый низкий во время ночного сна, но пробуждение является мощным стимулом для его выработки, и уровень может повыситься за первые 30 минут в три раза. Обычно уровень циркулирующего кортизола резко повышается после воздействия сильного стрессора, однако высокий уровень сохраняется лишь на ограниченное время. Если организм подвергается многократной стрессовой активации гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковой системы, происходит неоднократное высвобождение запасов энергии, которые из-за свойств современ-



ных стрессоров обычно не используется. Избыточная глюкоза, свободные жирные кислоты, высвобождающиеся из запасов жира, засоряют кровеносные сосуды, способствуя образованию атеросклеротических бляшек, ограничивающих поток крови к сердцу и мозгу, увеличивая вероятность сердечных приступов. Поэтому чрезвычайно опасно для здоровья и жизни человека энергодефицитное состояние. Стрессовые реакции имеют прямое влияние на иммунную систему, повышают вероятность депрессивного, меланхолического настроения [18].

Стресс активизирует выработку эндорфинов, вызывающие чувство эйфории [10]. Например, Е. П. Ильин приводит примеры, когда полученную травму спортсмен не рассматривает как болезненную, так как при стрессе исчезает боль и появляется чувство эйфории или после раскрытия парашюта у человека появляется чувство радости [10]. Лабораторные исследования R. S. Bolles показали, что эндорфиновая реакция порождается не только физическими элементами стресса (шок), но и страхом. Р. Фрэнкин предполагает, что именно поэтому люди стремятся к ситуациям, дающим чувство страха, например скалолазание, парашютный спорт, увлечение экстримом [8, 9, 18].

Состояние острого стресса, вызванного интенсивной физической работой, сопровождающееся резким спадом работоспособности и состоянием утомления, получило название «мертвой точки» [10]. Оно описано в спорте, как субъективное тягостное эмоциональное состояние, связанное с чувством удушья, острым чувством тяжести в ногах, сознанием невозможности продолжать деятельность, желанием сойти с дистанции или прекратить деятельность. Предполагается, что возникающее охранное торможение, развивается по типу запредельного, в связи с этим «мертвая точка» рассматривается как своеобразное охранительное состояние и как результат возникает снижение интенсив-

ности деятельности. Г. Селье включил утомление в число факторов, приводящих к стрессу. С. Сатертон полагает, что «истинное утомление», возникающее при высокомотивированном труде с жесткими требованиями к его эффективности, всегда предстает как генерализованная стрессовая реакция, снижение уровня активации говорит скорее о нежелании человека утомляться, чем о глубине и степени утомления [1, 2, 15]. Под утомлением понимают уменьшение работоспособности, вызванное предшествующей работой, имеющее временный характер. Неудовлетворительная адаптация связана с перенапряжением организма и развитием начальных явлений утомления, срыв адаптации обусловлен истощением регуляторных механизмов и сопровождается появлением выраженного утомления и переутомления. В литературе психологами, психофизиологами, физиологами и врачами характеризуется субъективное проявление утомления. Например, возникает расстройство внимания; при развитии утомления человек легко отвлекается, становится вялым или возбужденным, при сильном утомлении проявляется сонливость.

Эмоции являются неотъемлемым компонентом стрессового эпизода [1]. Эмоциональные реакции вызываются и формируются уровнем восприятия, оценки, контролируемости ситуации. Оценки ситуационных характеристик могут анализироваться как предшествующие условия качества, интенсивности и продолжительности эмоциональных реакций [30]. Согласно другой концепции, эмоции являются следствием или результатом усилий по регуляции [25]. Другие концепции эмоций и стресса указывают, что стресс и связанные с ним эмоции возникают тогда, когда автоматизированные процессы эмоционального регулирования оказываются неспособными восстановить гомеостаз [30]. Такими эмоциями могут быть тревога, депрессия, гнев, беспомощность и другие негативные состояния. Копинговые усилия

в отношении называют копингом стрессовых эмоций [28] или копингом, фокусированным на эмоциях [29]. По мнению А. Welford (1973), В. Витт (1986), в общем, виде причиной стресса, является несоответствие возможностей организма предъявляемых к нему требованиям, например при высокой эмоциональной насыщенности деятельности, большом количестве эмоциональных ситуаций [10]. По П. Фрессу (1975) эмоциональный стресс могут вызывать личные и социальные конфликты, не находящие своего разрешения. С психологической точки зрения стресс связан с познанием, эмоциями и действиями, этим можно объяснить индивидуальные различия в переживании стрессовой ситуации и успешности ее преодоления [1].

Популярные и академические публикации разделяют мнение о том, что стресс на рабочем месте становится все более распространенным. Существует немало профессий, в которых постоянно присутствует стресс либо велика вероятность его появления. В литературных источниках рассматриваются такие модели профессионального стресса как модель средовых характеристик («витаминная» модель) Warr (1987), интеракционные модели. Представляет интерес транзакционный подход, предложенный Р. Лазарусом, суть которого заключается в том, что транзакция между средой и индивидуумом будет восприниматься последним как стрессовая в той мере, в какой он сам оценивает. Отдельные работы посвящены рассмотрению факторов индивидуальных различий в связи со стрессом. Cooper & Payne (1988) разделили эти факторы на три категории: генетические (физические данные, возраст), приобретенные (социальный класс, статус, образование, соци-

альная поддержка), диспозиционные (копинг-стиль, негативная аффективность, личностные переменные) факторы [1]. Принято считать, что гендер оказывает непосредственное влияние на уровень напряжения. Однако по поводу гендерных различий в условиях стресса у психологов и физиологов нет единого мнения. Возраст относится к индивидуальным отличиям, который играет неоднозначную роль в установлении взаимосвязи стрессор – напряжение [8]. Однако связь фактора индивидуальных различий и стрессора недостаточно изучена. Поскольку профессия и образование непосредственно связаны с социальным статусом человека, его доходами, можно предположить их связь с психическим, физическим здоровьем и стрессом.

Таким образом, на наш взгляд целесообразно выделять физиологические и психологические адаптационные реакции на стресс экзогенной и эндогенной природы, внутри которых может иметь место уточнение стресс-фактора и последующее моделирование реакции на состояние. Физиологические адаптационные реакции на стресс-фактор – это обобщенные, целостные реакции организма человека, обусловленные его генотипическими и фенотипическими адаптационными возможностями и ресурсами. Психологические адаптационные реакции на стресс-фактор связаны с личностью, её индивидуально-психологическими особенностями, уровнем интеллектуального, когнитивного, социокультурного развития, обусловленные вербализацией и социальным взаимодействием. Как показали наши исследования, физиологические и психологические адаптационные реакции коррелирует на высоком достоверном уровне с возрастом.

### ПРИМЕЧАНИЯ

1. Абабков В. А., Перре М. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии. – СПб.: Речь, 2004. – 166 с.
2. Агаджанян Н. А., Воложин А. И., Евстафьева Е. В. Экология человека и концеп-

ция выживания. – М.: ГОУ ВУНМЦ МЗ РФ, 2001. – 240 с.

3. Александров Ю. И. Ведение в системную психофизиологию // Психология XX века. – М., Пер Се, 2003. – С. 39-85.

4. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем. – М.: Медицина, 1975.

5. Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональной системы. – М.: Наука, 1978.

6. Башкирева Т. В. Взаимосвязь стресса с психологическими особенностями в профессиональной деятельности и экстремальных условиях // Изучение психологических особенностей работников производства в системе профилактики техногенных катастроф: сборник научных статей / под ред. Л. А. Байковой; Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина – Рязань, 2007. – С. 71-92.

7. Бехтерев В. М. Объективная психология. – М.: Наука, 1991.

8. Брайт Дж., Джонс Ф. Стресс. Теории исследования, мифы. – СПб.: прайм-ЕВ-РОЗНАК, 2003. – 352 с. – (Проект «Психология-Vtst»).

9. Ильин Е. П. Теория функциональной системы и психологические состояния // Теория функциональных систем в физиологии и психологии. – М.: Наука, 1978. – С. 325-346.

10. Ильин Е. П. Психофизиология состояний человека. – СПб.: Питер, 2005. – 412 с.

11. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс: физиологические и психологические реакции. – Л., 1970.

12. Маришук В. Л., Евдокимов В. И. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса. – СПб., 2001.

13. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2001. – 720 с.

14. Селье Г. Стресс без дистресса. – М., 1979.

15. Смирнов Б. А., Долгополова Е. В. Психология деятельности в экстремальных ситуациях. – Х.: Изд-во «Гуманитарный Центр», 2007. – 276 с.

16. Словарь иностранных слов и выражений // Авт. – сост. Е. С. Зенович. – М.: ООО «Агентство «КРПА «Олимп», ООО «Издательство АСТ», 2003. – 778 с.

17. Теория функциональных систем в физиологии и психологии. – М.: Наука, 1978.

18. Швырков В. Б. Введение в объективную психологию. Нейронные основы психики. – М.: Институт психологи РАН, 1995.

19. Экология человека: Словарь-справочник / Авт. – сост. Н. А. Агаджанян и др. – М.: ММП «Экоцентр», издательская фирма «КРУК», 1997. – 208 с.

20. Churchland P. S. Neurophilosophy. Toward a unified science of the mind-brain. – London: A Bradford Book, 1986.

21. Dennett C. D. Darwin's dangerous idea. – N. Y.: Simon & Schuster, 1995.

22. Fogiel M. (Ed.). The psychology problem solver. – New York: REA, 1980.

23. Folkman S., Lazarus R. S. Manual for the Ways of Coping Questionnaire. – Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1988.

24. Freedy J. R., Hobfoll S. E. Traumatic stress. From theory to practice. – New York: Plenum, 1995.

25. <http://vv.uka.ru/data/ayi01.doc>

26. Laux L., Schutz A. Stressbewältigung und Wohlbefinden in der Familie. – Stuttgart: Kohlhammer, 1996.

27. Lazarus R. S. Emotion and adaptation. – New York: Oxford University Press, 1991.

28. Scherer K. R. Criteria for emotion-antecedent appraisal: A review. In: Hamilton V. et al. (Eds.). Cognitive perspectives on emotion and motivation // Kluwer Academic Publisher. – 1988. – P. 89-126.



медицина

УДК 616.523  
ББК 55.142.27  
Медицина

## КЛИНИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГЕРПЕСВИРУСНЫХ ЗАБОЛЕВАНИЙ У БОЛЬНЫХ ГЕМОБЛАСТОЗАМИ

Кандидат медицинских наук Н. Б. Булиева

*В статье проанализированы данные литературы по диагностике и клиническим особенностям вирусов герпеса, которые выделяются у больных гемобластозами и представляют угрозу возникновения инфекционно – воспалительных осложнений, а также основные принципы их лечения.*

### Ключевые слова

Гемобласты, цитомегаловирус, герпес, лимфомы, противовирусные препараты

Опportunистические инфекции являются маркерами иммунологического неблагополучия и развиваются у иммунокомпрометированных лиц, к которым отнесены и больные гемобластозами [24]. Инфекции у таких пациентов протекают тяжело и могут послужить одной из причин их гибели. Клиническая диагностика опportunистических инфекций у онкологических больных затруднена, поскольку их основные проявления: астенический синдром, лихорадка, лимфаденопатия, гепатоспленомегалия – расцениваются либо как проявления злокачественного новообразования, либо как осложнения проводимой терапии, что выдвигает на первый план лабораторные методы обследования. В настоящее время разработаны эффективные схемы лечения бактериальных инфекций при гемобластозах [9, 10, 16]. Их применение позволило значительно снизить летальность от гнойно-септических осложнений. Не меньшую роль в развитии инфек-

ций у онкогематологических больных играют вирусы.

Герпетические инфекции у больных с иммунодефицитами представляют серьезную проблему в связи с частотой их реактивации, тяжестью течения [1, 18].

Наибольшее клиническое значение имеют инфекции, вызываемые вирусами простого и опоясывающего герпеса, а также цитомегаловирусом [17, 20].

Наиболее часто реактивация герпетической инфекции наблюдается у больных, страдающих лимфогранулематозом, миеломной болезнью, неходжкинскими лимфомами разной степени зрелости, различными вариантами лейкозов, а также у больных, перенесших трансплантацию костного мозга. Больные гемобластозами составляют до 90% всех онкологических больных, перенесших герпетическую инфекцию [31]. Клиническое течение герпетических инфекций, вызываемых вирусами простого герпеса (ВПГ), у больных с иммунодефицитами отличается выражен-

Таблица 1

## КЛАССИФИКАЦИЯ ГЕРПЕСВИРУСОВ ЧЕЛОВЕКА

Подвид	Вид	Вирус
<b>α-герпесвирусы</b> (Alpha-herpesvirinae)	<b>Вирусы простого герпеса</b> ( <i>Simplexvirus</i> ) <b>Вирус ветряной оспы / опоясывающего герпеса</b> ( <i>Varicellovirus</i> )	Вирус простого герпеса 1 типа <i>H. simplex type 1</i> (HSV-1) Вирус простого герпеса 2 типа <i>H. simplex type 2</i> (HSV-2) Вирус ветряной оспы <i>Varicella zoster virus type 3</i> (VZV)
<b>β-герпесвирусы</b> (Beta-herpesvirinae)	<b>Цитомегаловирус</b> ( <i>Cytomegalovirus</i> ) <b>Вирусы, которые образуют розеолы</b> ( <i>Roseolovirus</i> )	Цитомегаловирус <i>Cytomegalovirus type 5</i> (CMV) Вирус герпеса человека 6А типа <i>Human herpesvirus type 6A</i> (HHV-6A) Вирус герпеса человека 6В типу <i>Human herpesvirus type 6B</i> (HHV-6B) Вирус герпеса человека 7 типа <i>Human herpesvirus type 7</i> (HHV-7)
<b>γ-герпесвирусы</b> (Gamma-herpesvirinae)	<b>Лимфотропные вирусы</b> ( <i>Lymphocryptovirus</i> ) <b>Вирус, ассоциированный с саркомой Капоши</b> ( <i>Rhadinovirus</i> )	Эпштейна – Барр вирус <i>Epstein-Barr virus type 4</i> (EBV) Вирус герпеса человека 8 типа <i>Human herpesvirus type 8</i> (HHV-8)

ным разнообразием. Это обусловлено политропизмом ВПГ в отношении широкого спектра органов и тканей-мишеней. Проявления герпетической инфекции весьма разнообразны: поражения кожи, слизистой оболочки рта и половых органов до тяжелых поражений ЦНС, проявляющихся энцефалитами, менингоэнцефалитами и миелитами, а также поражений внутренних органов. ВПГ могут приводить к развитию пневмонии, гепатита, эзофагита, энтерита.

Частота и тяжесть реактивации герпетической инфекции в значительной степени зависят от причин, вызвавших иммуносупрессию [1, 3, 4].

Современная противоопухолевая терапия значительно увеличила возможности лечения онкологических заболеваний. Расширение арсенала цитостатиков; высокодозная химиотерапия с последующей трансплантацией костного мозга; лучевая терапия, комбинированное лечение, сочетающее химиотерапию с лучевой терапией

## Клиническое течение инфекций вызванные вирусами герпеса [5]

Название и обозначение вируса	Клинический диагноз
<p>Вирус простого герпеса 1/2 типа HSV-1/2 или HHV-1/2 (ВПГ 1/2 или ВГЧ 1/2)</p>	<p>При герпетической инфекции возможно поражение любых органов и тканей организма: кожи, слизистых висцеральных органов и нервной системы.</p> <p>Наиболее часто отмечаются герпетический стоматит, герпес кожи и гениталий, офтальмогерпес, реже - поражение нервной системы, печени, легких, генерализованная инфекция.</p> <p>У иммуносупрессивных больных ВПГ-инфекция характеризуется более тяжелым, диссеминированным поражением кожи и слизистой, хроническим рецидивирующим течением, вовлечением в процесс легких, ЖКТ, печени, ЦНС и др.</p> <p>Клинические формы: герпес кожи, герпес слизистых (стоматит, эзофагит и др.), нейрогерпес, офтальмогерпес, генитальный герпес, интерстициальная пневмония, герпетиформная экзема Капоши, врожденный герпес, герпетический гепатит, генерализованная герпетическая инфекция.</p>
<p>Вирус варицелла-зостер VZV или HHV-3 (ВВЗ/ВГЗ или ВГЧ 3)</p>	<p>Ветряная оспа, опоясывающий лишай.</p> <p>Локальные и диссеминированные формы поражения кожи и слизистых, возможно развитие хронического прогрессирующего энцефалита, лейкоэнцефалита, миелита, церебрального васкулита, поражения глаз, врожденной и висцеральной форм инфекции.</p>
<p>Цитомегаловирус CMV или HHV-4 (ЦМВ)</p>	<p>Цитомегаловирусная инфекция, цитомегалия, цитомегаловирусный гепатит, цитомегаловирусный мононуклеоз, интерстициальная пневмония, врожденная цитомегалия.</p> <p>У иммуносупрессивных больных отмечается тяжелое течение с развитием органных поражений и генерализованной инфекции. У лиц после пересадки органов, особенно костного мозга, как при первичной, так и рецидиве инфекции развивается цитомегаловирусная пневмония, гепатит, хориоретинит, энтероколит, эзофагит, язвенные поражения других отделов ЖКТ, энцефалит, нефрит. При отсутствии этиотропного лечения исход обычно неблагоприятный.</p>

<p>Вирус Эпштейн-Барра EBV или HHV -5 (ВЭБ)</p>	<p>У иммунокомпетентных лиц вызывает развитие инфекционного мононуклеоза с типичными признаками (боли в горле, увеличение лимфатических узлов, печени, селезенки, лихорадкой и кожными высыпаниями). У иммуносупрессивных больных вызывает развитие атипично протекающего инфекционного мононуклеоза, сопровождающегося тяжелыми неврологическими проявлениями (в виде менингита, энцефалита, энцефаломиелита и т. д.), либо диссеминированной инфекции.</p> <p>ВЭБ является этиологическим агентом ряда лимфопролиферативных заболеваний: лимфомы Беркитта, назофарингеальной карциномы, лимфомы ЦНС, приводящих к летальному исходу. Кроме того, ВЭБ-инфекция ассоциируется с синдромом хронической усталости.</p>
<p>Вирус герпеса человека 6 типа / вирус Erythema subitum (внезапная экзантема) HHV -6 (ВГЧ )</p>	<p>Значение в патологии изучено недостаточно полно. С первичной острой инфекцией ассоциируются синдром хронической усталости (миалгический энцефаломиелит); внезапная экзантема у новорожденных и детей; инфекционный мононуклеоз у подростков и взрослых, не связанный с ВЭБ-инфекцией, гистиоцитарный некротический лимфаденит. С персистирующей инфекцией ассоциируются иммунодефицит, различные лимфопролиферативные заболевания: лимфоаденопатия, поликлональная лимфопролиферация и злокачественные лимфомы.</p>
<p>Вирус герпеса человека 7 типа HHV -7 (ВГЧ - 7)</p>	<p>Значение в патологии точно не установлено. Ассоциируется с синдромом хронической усталости, типично наличие лихорадки, гепатоспленомегалии и панцитопении.</p>
<p>Вирус герпеса человека 8 типа/герпесвирус, ассоциированный с саркомой Капоши KSHV или HHV- 8 (ВГЧ-8)</p>	<p>Саркома Капоши</p>

ей, позволили достичь определенных успехов в лечении онкологических больных. Однако, одновременно с этим, приходится констатировать факт увеличения частоты инфекционных осложнений, в том числе и герпетических инфекций [4, 6, 9].

Решающая роль в противовирусной резистентности организма отводится специфическому клеточному иммунитету. У больных, имеющих комбинированный иммунодефицит лимфоидного типа, рецидивирующие герпетические инфекции

развиваются в несколько раз чаще. Подавляющее большинство инфекций, вызываемых герпес-вирусами, являются результатом реактивации латентной инфекции, хотя риск развития первичной инфекции также увеличен [7, 11, 28].

Нарушения клеточного иммунитета могут возникнуть вследствие различных причин. Во-первых, это может быть следствием самих заболеваний (онкологические больные). Во-вторых, иммуносупрессивная терапия, цитостатическая терапия, лучевая терапия, кортикостероиды также приводят к существенным изменениям в иммунной системе. У серопозитивных реципиентов трансплантата костного мозга реактивация ВПГ с клинически выраженными проявлениями достигает 80%. До введения противовирусной химиотерапии летальность от герпетической инфекции у таких больных достигала 10%. Факторами, нарушающими сложную систему противовирусной защиты и способствующими развитию тяжелой герпетической инфекции у больных после ТКМ и при острых лейкозах, являются: длительная цитостатическая терапия и развитие болезни «трансплантат против хозяина» при ТКМ. Частота реактивации ВПГ у больных после трансплантации почки и при острых лейкозах приблизительно одинакова. Однако тяжелые клинические формы герпетической инфекции значительно чаще встречаются в группе больных острыми лимфолейкозами. Практически у 100% больных развиваются тяжелые формы герпетической инфекции и только у 1/3 больных после трансплантации почки. Различия в формировании герпетических поражений, выявленные в этих двух группах больных с иммуносупрессией, очевидно, свидетельствуют о том, что в основе реактивации ВПГ и формирования поражений могут лежать различные механизмы. Вероятность развития ВПГ-инфекции у больных со злокачественными новообразованиями увеличивается при проведении цитостатической

или лучевой терапии, и это происходит в основном или во время проведения лечения, или на протяжении первых недель после его окончания [7, 23, 30].

Течение герпетической инфекции, вызываемой ВПГ, у больных лимфолейкозами имеет ряд особенностей. Во-первых, часто встречаются атипичные формы болезни. Так, если у пациентов с нормальными иммунными функциями рецидив ВПГ-инфекции обычно ограничивается высыпаниями на губах, в области крыльев носа и реже вовлекает слизистую рта, то у больных с иммунодефицитами наиболее частым проявлением ВПГ-инфекции является стоматит, который может иметь язвенно-некротический характер и поражать слизистую оболочку языка и десен. Нередко, ВПГ-инфекция распространяется на лицо, глотку, пищевод. Герпетические поражения могут также возникать в промежности и перианальной области, приводить к развитию проктита, поражению гениталий [2, 32, 33]. К атипичным герпетическим проявлениям поражения кожи, вызванным ВПГ, относятся зостероподобная инфекция и генерализованное поражение кожи. Клинически отличить опоясывающий герпес от зостероподобной ВПГ-инфекции чрезвычайно трудно. Во-вторых, герпетическая инфекция обычно протекает более тяжело. Основными элементами сыпи при герпесе являются везикула и эрозия на эритематозно-отечной коже. Но у больных с иммунодефицитами возможно развитие язвенно-некротического поражения как слизистых оболочек, так и кожи. Поражения более обширные могут сопровождаться интенсивной болью, период их заживления длиннее, чем у иммунокомпетентных пациентов. При иммунодефицитах возможна диссеминация ВПГ-инфекции на внутренние органы. Висцеральная диссеминация не зависит от локализации и тяжести начальных проявлений болезни и формы инфекции. Герпетическое поражение внутренних органов и нервной системы у больных с иммунодефицитами



проявляется интерстициальной пневмонией, энцефалитом, гепатитом, надпочечниковой недостаточностью. Несмотря на то, что висцеральные поражения и поражения нервной системы встречаются не часто, они протекают тяжело и обуславливают высокую летальность при отсутствии своевременной противовирусной терапии [2, 11]. Так, в случае развития герпетических энцефалитов летальность составляет от 50 до 85%. Высокая летальность регистрируется также при развитии герпетической пневмонии и гепатита. В-третьих, развитие ВПГ-инфекции у иммунодефицитных больных часто сопровождается присоединением вторичной инфекции: бактериальной и/или грибковой.

Наиболее частым осложнением герпетической инфекции у иммунодефицитных больных, так же как и у здорового населения, является «постгерпетическая невралгия», частота которой, по данным различных авторов, колеблется от 10 до 70%. Течение опоясывающего герпеса (ОГ) при иммунодефицитах отличается рядом особенностей. Во-первых, поражение кожи характеризуется частым образованием некрозов, рубцов, струпа. Отмечается замедленное заживление первичных поражений кожи. Если у здоровых пациентов атака ОГ продолжается в среднем до 14 дней, то у больных с иммунодефицитами кожные высыпания часто сохраняются более 4 недель, а иногда до 6 месяцев. Герпетическое поражение кожи нередко осложняется присоединением бактериальной инфекции. Во-вторых, часто отмечается кожная диссеминация. У иммунокомпетентных больных кожные высыпания практически всегда односторонние и обычно ограничены областью, иннервируемой одним чувствительным ганглием (дерматом). При иммунодефицитах кожные поражения гораздо чаще выходят за пределы дерматома и приобретают диссеминированный характер. Кожные высыпания, определяемые за пределами дерматома, могут напоминать таковые при ветряной оспе. При отсутствии

своевременно начатой противовирусной терапии кожная диссеминация развивается у 20 – 50% больных лимфогранулематозом и реципиентов костного мозга. В-третьих, важной особенностью течения инфекции варицеллы-зостер (ВЗ) является развитие висцеральной диссеминации. Так, примерно у 10% больных с иммунодефицитами наблюдается дальнейшее распространение инфекции с вовлечением внутренних органов: легких, печени, желудочно-кишечного тракта и мочевого пузыря [15, 17].

Очень серьезной проблемой является ВЗ-инфекция у больных с острым лимфобластным лейкозом. Частота развития пневмонии, вызванной ВЗ, составляет в этой группе больных до 32%. При отсутствии адекватной и своевременной противогерпетической терапии 31% пациентов умирают от герпетической пневмонии, вызванной ВВЗ. При других гемобластозах (неходжкинские лимфомы, лимфогранулематоз, острый миелобластный лейкоз) частота развития герпетических пневмоний составляет 19% и значительно ниже летальность. Таким образом, присоединение герпетической инфекции, вызываемой ВЗ, у больных с иммунодефицитами представляет серьезную проблему. Значение лабораторной диагностики герпетической инфекции определяется трудностями клинической диагностики при полиморфизме симптомов и необходимостью своевременного назначения противовирусной терапии [3].

В настоящее время, наиболее часто используются следующие лабораторные методы: 1) вирусологические методы обнаружения и идентификации вирусов простого герпеса; 2) методы выявления антигенов вирусов простого герпеса – иммунофлюоресцентный и иммуноферментный анализ; 3) полимеразная цепная реакция (метод ПЦР); 4) цитоморфологические методы; 5) выявление антител с помощью ИФА (иммуноферментный анализ); 6) методы исследования и оценки иммунного статуса.

## Методы исследования герпетической инфекции [13]

Вид возбудителя	Методы исследования
Герпесвирус 1+2 типа	ИФА (с специфические Ig M и IgG); ПЦР (ДНК ВПГ); ПИФ (антигены в урогенитальном мазке)
Герпесвирус 4 типа или вирус Эпштейна-Барр (возбудитель инфекционного мононуклеоза)	Гетерофильный тест, ИФА (полный спектр антител к антигенам вируса ); ПЦР (ДНК ВЭБ).
Герпесвирус 5 типа (цитомегаловирус)	ИФА (специфические Ig M и IgG); ПЦР (ДНК ЦМВ); ПИФ (антигены в урогенитальном мазке)
ДНК вируса герпеса 6 типа (возбудитель экзантемы, судорог и энцефалита у грудничков)	ПЦР (ДНК ВГ VI ТИПА)

Существует проблема этиологического подхода к лечению злокачественных опухолей, в том числе гемобластозов, который зависит от знания особенностей течения этих заболеваний [32]. Этиология гемобластозов носит многогранный характер. Наряду с такими факторами как наследственность, химические и физические канцерогены, ионизирующая радиация обсуждается роль вирусов. Наиболее часто как этиологический фактор рассматриваются вирус Эпштейна-Барр (африканская лимфома Беркитта), человеческий Т-клеточный лимфотропный вирус I типа (Т-клеточная лимфома и Т-клеточные лейкозы), вирус иммунодефицита человека (неходжкинские лимфомы), вирус герпеса, а также вирусы гепатита С и В (неходжкинские лимфомы, диффузная В-крупноклеточная лимфома). Одни вирусы вызывают злокачественную лимфому путем прямого онкогенного воздействия на лимфоидную ткань, например вирус Эпштейна-Барр при лимфоме Беркитта [22, 26, 34]. Другие, в частности человеческий вирус герпеса, проявляют онкогенную активность только в условиях иммунодефи-

цита, например, при первичной лимфоме серозных оболочек. Имеются экспериментальные данные, указывающие на прямое канцерогенное действие вирусов на гемопоэтические клетки посредством вирусных онкогенов. Однако в большинстве ситуаций внедрение вирусов в клетку вызывает лишь иммортализацию (бессмертие) последней, на фоне которой возникают дополнительные перестройки генома, ведущие к злокачественной трансформации [27, 35]. Таким образом, всё многообразие этиологических факторов, воздействующих на гемопоэтические клетки, приводят к одинаковому результату – их злокачественной трансформации и развитию гемобластозов.

В настоящее время для лечения заболеваний, вызываемых ВПГ, широко используется ациклический синтетический аналог природного гуанозина зовиракс (ацикловир). Существуют два направления использования зовиракса у больных с иммунодефицитами: для лечения активной герпетической инфекции и для профилактики. Как правило, при ОГ необходимы более высокие дозы зовиракса, чем при те-

рапии ВПГ-инфекции, так как в отличие от вирусов простого герпеса уровень вирусной тимидинкиназы ВВЗ ниже. При лечении осложнений ВВЗ-инфекции – герпетической пневмонии, энцефалита, менингоэнцефалита и др. – зовиракс необходимо вводить парентерально. Эффективны при лечении ОГ также и другие аналоги нуклеозидов: фамциклоvir и валтрекс [1]. Своевременное назначение этих препаратов (в течение 72 ч после появления сыпи) также способствует заживлению внешних проявлений ОГ, уменьшает боль.

Менее изучено влияние противовирусных препаратов на предотвращение постгерпетической невралгии (ПГН). Тем не менее показано, что, по сравнению с плацебо, зовиракс на 42% уменьшает развитие ПГН. Сравнительные исследования по изучению влияния валтрекса и зовиракса на боль, связанную с развитием ОГ, показали, что валтрекс более эффективно уменьшал боль, а процент больных, у которых боль сохранялась в течение 6 месяцев, при лечении валтрексом был меньше (19% в сравнении с 26%) при лечении зовираксом. Учитывая определенные преимущества, которые имеет валтрекс по сравнению с зовираксом при лечении ОГ, вероятно, в ближайшие годы он станет одним из основных препаратов в лечении ВВЗ-инфекций в целом и при ОГ в особенности [16]. Следует специально подчеркнуть, что в странах Европы и США циркулируют штаммы вирусов ВПГ-1 и ВПГ-2, резистентные к действию ацикловира [26, 29]. Валтрекс в организме человека быстро и почти полностью превращается в ациклоvir и валин. Препарат валациклоvir (Валтрекс) был одобрен FDA (США) для однодневной терапии лабиального герпеса с целью снижения длительности лечения и улучшения исходов. После приема внутрь фамциклоvir быстро и почти полностью всасывается и превращается в пенциклоvir, активный в отношении вирусов герпеса человека. Пенциклоvir находится в инфицирован-

ных вирусами клетках более 12 часов, подавляя в них синтез вирусной ДНК и репликацию вирусов. В терапевтических концентрациях пенциклоvir не оказывает влияния на неинфицированные клетки. Панавир – противовирусный препарат широкого спектра действия, защищает клетки от воздействия вирусов и обладает способностью тормозить размножение вирусов в инфицированных клетках. С целью снижения заболеваемости, уменьшения объема и стоимости лечебных мероприятий во всем мире в последнее время предпринимаются активные попытки найти способы воздействия на иммунную систему больных герпесом, используя новые лекарственные препараты – иммуномодуляторы различных фармакологических групп и механизмов действия. Иммуномодуляция в широком смысле слова подразумевает воздействие на любое звено иммунной системы, приводящее к увеличению или уменьшению различных сопряженных с этим звеном параметров и влияющее, в конечном счете, на эффективность иммунного ответа. Из группы интерферонов и их индукторов для лечения острых форм герпетической инфекции (ГИ) следует отметить Полудан, Ридостин и Амиксин. Оба препарата оказывают достоверный и выраженный лечебный эффект при ГИ. Амиксин является одним из самых эффективных индукторов эндогенного интерферона. В основе механизма его действия лежит модуляция иммунной системы и прямой противовирусный эффект. Для лечения рецидивирующей герпетической инфекции наиболее часто применяются Гиаферон, Виферон, Лейкинферон, Циклоферон и Неовир. Изопринозин является одним из иммуностимуляторов, его стали применять сравнительно недавно. Препарат обладает широким спектром терапевтического действия: стимулирует активность макрофагов, ускоряет пролиферацию, повышает активность лимфоцитов, увеличивает число и активность фагоцитов. Имунофан оказывает иммуномо-

дулирующее действие, стимулируя образование иммуноглобулинов. Помимо этого Имунофан обладает выраженной способностью активировать антиоксидантную систему организма. Ликопид в настоящее время разрешен для медицинского применения при ряде вторичных иммунодефицитов, в т.ч. и при герпетических иммунодефицитах у детей раннего возраста. Галавит обладает противовоспалительными и иммуномодулирующими свойствами. Тамерит, помимо противовоспалительного и иммуномодулирующего эффектов, обладает еще и антиоксидантным действием. Эпителамин применяется при инфекционно-воспалительных заболеваниях у пациентов старших возрастных групп Полиоксидоний обладает широким спектром воздействия. Оказывает иммуностимулирующий и дезинтоксикационный эффекты. Непосредственно активирует фагоцитирующие клетки и естественные киллеры, стимулирует антителообразование. Ронколей-

кин – лекарственная форма рекомбинантного интерлейкина-2 человека, являющегося ключевым звеном в развитии иммунного ответа. Препарат обладает выраженной иммуностимулирующей активностью, направленной на усиление противобактериального, противовирусного, противогрибкового и противоопухолевого иммунитета. К препаратам пептидной природы относятся Т-активин, Тималин, Тимоген, Тимоптин, Тимактид, Тимостимулин.

Подводя итог, необходимо отметить, что действие на человеческий организм вирусов группы Herpesviridae – это своего рода бомба замедленного действия, которую, благодаря современным возможностям медицины можно обезвредить. Все выше изложенное определяет необходимость своевременной диагностики ГВИ, выявления групп риска (особенно у больных гемобластозами), профилактики инфицирования и эффективного лечения.

### ПРИМЕЧАНИЯ

1. Герпес. Патогенез и лабораторная диагностика / В. А. Исаков, В. В. Борисова, Д. В. Исаков. – СПб., 1999. – 190с.
2. Герпесвирусные инфекции (клиника, диагностика и терапия) / Под ред. проф. В. П. Малого. – Харьков, 2008. – 207 с.
3. Гранитов В. М. Герпесвирусная инфекция / В. М. Гранитов. – М.: Медкнига, 2001. – 82 с.
4. Герпетические инфекции у больных с иммунодефицитным состоянием / М. Ю. Калугина, Н. В. Каражас, В. И. Козина // Журн. микробиол. – 2009. – №1. – С. 79-80.
5. Герпетическая инфекция человека, вызываемая ВПГ 1/2 (этиология, патогенез, клиника, диагностика, лечение, профилактика) / Н. Д. Коломиец, В. А. Матвеев, В. В. Шевцова. – Минск: БелМАПО, 2008. – 40 с.
6. Долгих Т. И. Лабораторная диагностика – основа информационного обеспечения диагностического процесса при оппортунистических инфекциях (обзор литературы) / Т. И. Долгих // Клин. лаб. диагностика. – 2008. – №1. – С. 49-51.
7. Железникова Г. Ф. Воздействие вирусов на систему цитокинов хозяина / Г. Ф. Железникова // Вопр. вирусол. – 2007. – №4. – С. 4-10.
8. Иммунный ответ при вирусных инфекциях: Руководство для врачей / под ред. Ф. И. Ершова, М. Г. Романцова. – 67 с.
9. Инфекционные болезни / С. Г. Пак, Б. К. Данилкин, Е. В. Волчкова. – Москва, Мед. информ. агенство, 2008. – 368 с.
10. Инфекционные поражения легких при гемобластозах / С. С. Дагбашян, Р. Х. Качарян, П. А. Казарян // Пробл. гематологии и переливания крови. – 2006. – № 1. – С. 23-24.

11. Каражас Н. В. Цитомегаловирусная инфекция – современная диагностика / Н. В. Каражас // *Клин. лаб. диагностика.* – 1998. – № 2. – С. 16-17.
12. Клиническая онкология / под ред. М. И. Давыдова. – М.: РЛС, 2004. – С. 660-665.
13. Лабораторная диагностика герпесвирусных инфекций у больных острыми лейкозами / Д. С. Тихомиров, Т. А. Гаранжа, В. В. Троицкая // *Вопр. вирусологии.* – 2009. – № 1. – С. 19-22.
14. Марданлы С. Г. Иммуноферментные системы ЗАО «Эколаб» для диагностики простого герпеса / С. Г. Марданлы // *Клин. лаб. диагностика.* – 2008. – № 2. – С. 35-38.
15. Маричев И. Л. Генитальный герпес / И. Л. Маричев // *Здоровье женщины.* – 2004. – № 1. – С. 11-15.
16. Маричев І. Л. Зв'язок патології печінки з герпетичною інфекцією / І. Л. Маричев / *Сучасні інфекції.* – 2008. – №4. – С. 36-41.
17. Простой герпес и цитомегаловирусная инфекция / А. А. Асратян., С. М. Казарян, С. Г. Марданлы. – Электрогорск, 2007. – 43 с.
18. Различия в выявлении ДНК вируса Эпштейна-Барр и герпесвируса человека типа 6 у больных острым миелобластным и лимфобластным лейкозом / Д. С. Тихомиров, Т. А. Гаранжа, П. А. Суворова // *Русский журнал СПИД рак и общественное здоровье.* – 2008. – № 2(25). – С. 31-32.
19. Респираторные вирусные инфекции у иммунодепрессивных онкогематологических больных / В. Н. Чеботкевич, А. В. Волков, Е. И. Кайтаджан // *Журн. микробиол.* – 2007. – №4. – С. 111-112.
20. Факторы риска псевдомонадной инфекции у пациентов с гемобластомами / Н. П. Домникова, Е. В. Брякотина, В. Н. Ильина // *Журн. микробиол.* – 2004. – № 4. – С. 46-50.
21. Характеристика инфекционных осложнений у пациентов с онкогематологическими заболеваниями: результаты проспективного исследования в России / В. Н. Тимофеева, Ю. В. Румянцева, Е. Г. Мансурова и др. // *Мат. VI симп. «Биологические основы терапии онкологических и гематологических заболеваний».* Москва, 29-30 января 2009. – С. 76-77.
22. Цитомегаловирусная инфекция у больных гемобластомами / В. Г. Савченко, В. В. Троицкая, А. В. Мисюрин и др. // *Тер. архив.* – 2003. – №7. – С. 52-58.
23. Цитомегаловирусная инфекция в Омской области / Т. И. Долгих, В. В. Далматов, Н. С. Запарий, Т. В. Кадцына // *Журн. микробиол.* – 2008. – №3. – С. 85-87.
24. Aviles A. Hematological malignancies and pregnancy: a final report of 84 children who received chemotherapy inutero / A. Aviles, N. Neri // *Clin. Lymphoma.* – 2001. – Vol. 2. – P. 173-177.
25. A case-control study of Hodgkin's disease and pregnancy / M.Zwitter, M. Zakelj, K. Kosmelj // *Br. J. Cancer.* – 1996. – Vol. 73. – P. 117-118.
26. Bickham K. Contrasting roles of dendritic cells and B-cells in the immune control of Epstein-Barr virus / K. Bickham, C. Munz // *Curr. Top. Microbiol. Immunol.* – 2003. – Vol. 276. – P. 55-76.
27. Grendmark S. Human cytomegalovirus inhibits cytokine-induced macrophage differentiation / S. Grendmark // *Jour. Virol.* – 2004. – Vol. 78. – P. 10378-10389.
28. Epstein-Barr virus inhibits the development of dendritic cells by promoting apoptosis of their monocyte precursors in the presence of granulocyte-macrophage-colony-stimulating factor and IL-4 / L. Li, D. Liu, L. Hutt Fletcher. et al. // *Blood.* – 2002. – Vol. 99. – P. 3725-3734.
29. Immune evasion by human cytomegalovirus: lessons in immunology and cell biology / W. Loenen, C. Bruggeman, E. Wiertz // *Semin. Immunol.* – 2001. – Vol. 13. – P. 41-49.
30. Ljungman P. Viral infections: current diagnosis and treatment / P. Ljungman // *Hematology Jour.* – 2004. – Vol. 5. – P. 63-68.

31. Lishner M. Cancer chemotherapy during pregnancy. Consortium of cancer in pregnancy evidence / M. Lishner, G. Koren // *Can. Fam. Physician.* – 2001. – Vol. 47. – P. 41-42.
32. Non-Hodgkin lymphoma during pregnancy / P.T. Silva, H.M. de Almeida , F. Principe // *Eur. Jour. Obstet. Gynecol. Reprod. Biol.* – 1998. – Vol. 77. – №2. – P. 249-251.
33. Pavlidis N. A. Coexistence of pregnancy and malignancy / N. A. Pavlidis // *Oncologist.* – 2002. – Vol. 7. – P. 279-287.
34. The interleukin-10 family of cytokines / H. Fickensher, S. Hor, H. Kupers // *Trends Immunol.* – 2002. – Vol. 234. – P. 89-96.
35. Tanaka K. Human cytomegalovirus genetic variability in strains isolated from Japanese children during 1983-2003 / K. Tanaka // *Jour. Med. Virol.* – 2005. – Vol. 76. – P. 356-360.

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

Медицина

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДУХОВНОЙ ЭПИДЕМИОЛОГИИ**  
**Ч. 3. МАТЕМАТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ И ПРОГНОЗИРОВАНИЕ**  
**ДУХОВНОЙ ЗАБОЛЕВАЕМОСТИ ОРГАНИЗОВАННЫХ**  
**ГРУПП ВЗРОСЛОГО НАСЕЛЕНИЯ**  
**(на примере преступности военнослужащих)**

Кандидат медицинских наук В. И. Власов

*В статье приведены результаты дальнейшего практического применения базовых теоретических положений эпидемиологии информации (духовной эпидемиологии) и эпидемиологического метода к изучению характера многолетней динамики преступности как духовной заболеваемости населения по опубликованным в открытой печати данным официальной регистрации.*

*Рассмотрена многолетняя динамика эпидемического процесса преступности военнослужащих Вооруженных Сил бывшего СССР как особо опасной формы духовной заболеваемости криминального характера специально организованных групп населения, зарегистрированная в период 1949-1991 гг. Исследована многолетняя динамика основных видов преступности военнослужащих суммарно при их одновременном распространении. Построена математическая модель многолетней динамики эпидемического процесса преступности военнослужащих с учетом сложного набора ее ритмов с различными периодами колебаний и осуществлен сверхдолгосрочный прогноз по ней на 100 лет вперед до 2099 г.*

**Ключевые слова**

Классическая эпидемиология, духовная эпидемиология, эпидемиология информации, духовная заболеваемость, динамика, тенденции, цикличность, инфекция, информация, дух, душа, тело, социальная патология, патогенность информации, медицина, психология, педагогика, криминология

**Р**азработка методов моделирования и прогнозирования реальных эпидемических процессов тесно связана с привлечением сил и средств вычислительной и прикладной математики. Большинство отечественных эпидемиологов определяли эпидемический процесс как

непрерывную цепь следующих друг за другом, последовательно возникающих одно из другого специфических инфекционных состояний (больные, носители), или эпидемических очагов<sup>1,2,3</sup>.

Понятие эпидемического процесса неразрывно связано с понятием «паразитизма возбудителей инфекционных болез-

ней»<sup>4</sup>. Свойственность возбудителям инфекционных болезней биологического паразитизма того или иного вида служит экологическим признаком их дифференциации на **антропонозы, зоонозы, сапронозы**, отражая их **образ жизни** в природе. В то же время явление паразитизма определяет абсолютную значимость эпидемического процесса как способа популяционной репродукции **живого заразного вещества** и способа сохранения возбудителей паразитов как видов живого в природе. Другими словами эпидемический процесс есть абсолютный способ существования в мире возбудителей всех биологически заразных болезней человека. Такое же значение имеют **эпизоотический** и **эпифитотический** процессы для сохранения в природе возбудителей заразных болезней животных и растений как видов живого. Непрерывность эпидемического процесса есть постоянное воспроизводство инфекционных состояний (болезней, носительства) **телесного** состава **внешнего** человека как **организма** и обязательное условие существования возбудителей этих состояний в природе как **видов живого заразного вещества** в силу свойственного им **истинного (абсолютного)** паразитизма. Это значит, что повсеместное прекращение эпидемического (эпизоотического, эпифитотического) процесса любой биологически заразной болезни любого организма прекращает циркуляцию ее возбудителя в природе, губит его как биологический вид и ликвидирует вызываемую им биологическую инфекцию как нозологическую форму заразной патологии конкретного вида живого существа как организма. Такова биологическая основа эпидемиологии живого заразного вещества и основы его существования в природе – эпидемического процесса.

Кроме биологической основы современное понятие эпидемического процесса включает в себя комплекс взаимосвязанных факторов и явлений **природного, социального, экономического** и иного

характера, которые можно изучать с помощью эпидемиологического метода, основанного на эмпирическом описании его отдельных внешних сторон и внутренних связей. Но такое изучение не будет полным. Максимальный охват познания эпидемического процесса возможен в рамках **математического моделирования** его динамики, которая является итоговым выражением совместной активности всех факторов эпидемического процесса и его главной движущей силы – **механизма передачи** возбудителей инфекции.

«...основная задача математической эпидемиологии – установление численных закономерностей развития эпидемического процесса во времени и пространстве<sup>5</sup> и использование этой информации для объективного планирования профилактических мероприятий»<sup>6</sup>. Успех таких исследований зависит от того, насколько адекватными окажутся применяемые формальные аналоги движения показателей заболеваемости в пространстве, времени, населении как социальных организмах – алгоритмы динамики эпидемического процесса. Насколько они соответствуют реальной эпидемической ситуации в прошлом и настоящем. Имеющиеся в нашем распоряжении методы моделирования динамики эпидемического процесса способны обеспечить эту адекватность<sup>7,8</sup>. Их применение приближает формально-математическую теорию к пониманию предметной сущности изучаемой проблемы популяционной патологии человека и общества в рамках классической эпидемиологии **биологически** заразных болезней **телесного** состава **внешнего** человека как **организма**.

Подобное моделирование и прогнозирование может быть успешным также в рамках нового научного направления, возникающего на стыке эпидемиологии, психологии, педагогики, криминологии – **эпидемиологии информации** как **инфекции** в широком смысле слова, патогенной для **внутреннего** человека как **личности** (дух



и душа) – или **духовной эпидемиологии** 9, 10, 11.

Одной из форм применения **математики** при изучении динамики эпидемического процесса является построение его **математических моделей**, или как говорят, **математическое моделирование эпидемий**<sup>12</sup>. Термином «эпидемия» условно обозначаются все формы распространения инфекционных заболеваний в коллективе (эпидемический процесс). А под именем **математических моделей** понимают **уравнения** или **системы уравнений**, параметры которых отражают объективные количественные соотношения основных показателей и факторов эпидемического процесса<sup>13</sup>. Еще в СССР произошло «...становление целого направления, включающего различные разделы математики и математической статистики, связанные с медициной, которое получило общее название **математической теории эпидемий (МТЭ)**»<sup>14</sup>.

Основным этапом моделирования и прогнозирования эпидемий является нахождение формально-математического описания динамики эпидемического процесса. При этом Н. Бейли<sup>15</sup> показал, что найденное математическое описание имеет вид уравнения или системы уравнений, параметры которых отражают количественные отношения основных факторов и движущих сил эпидемии. Решение этих уравнений воспроизводит теоретическую форму движения заболеваемости в пространстве, времени и организмах (персональных и социальных) в целом либо в отдельных ее проявлениях. Полученные уравнения модели предназначены для того, чтобы при известных значениях параметров рассчитывать оптимальные профили кривых динамики заболеваемости конкретной эпидемии как неизвестные функции времени используя фактические данные статистики заболеваемости населения.

Процесс получения таких уравнений и их последующее решение позволяет вос-

произвести в теории формальную сторону движения основных показателей, характеризующих интенсивность распространения или темпы ликвидации инфекции в коллективе в их зависимости от условий заданных величин важнейших эпидемиологических факторов, в первую очередь, фактора времени, а также объема и эффективности вмешательств. При конструировании математических моделей исходят из количественного выражения факторов, определяющих развитие эпидемии, и группируют эти факторы соответственно их действию на эпидемический процесс. Полученные таким образом величины используют в качестве параметров уравнений – моделей.

Математическое моделирование эпидемий может быть реализовано и может получить рациональное применение лишь на определенном этапе развития эпидемиологической науки и практики, когда основные механизмы развития эпидемического процесса в пространстве, времени, различных группах населения уже выявлены, основные понятия, категории и законы эпидемиологии приобрели определенность и ясность, допускающие их количественное изучение. В логическом плане математические модели динамики эпидемий позволяют синтезировать данные предварительно проведенного эпидемиологического анализа динамики эпидемического процесса с целью подтверждения или опровержения выдвинутых на этом этапе гипотез об особенностях его регуляции в пространстве, времени, населении и возможных причинах его периодической активизации.

Все сказанное имеет отношение не только к соматической патологии человека и общества, вызываемой биологически заразными возбудителями инфекционных болезней **телесного** состава **внешнего** человека как **организма** и **общества** (населения) как **социального организма**, но и к информационно заразной патологии **невещественного** состава

ва **внутреннего** человека как **личности** и общества как **коллективной личности**. Ярким примером популяционной патологии второго рода служит **преступность (духовная и уголовная)**. Поэтому все сказанное относится к ней, как специфической клинически обособленной нозологической форме, духовно и информационно заразной патологии **внутреннего** человека как **личности** и **общества** как **коллективной личности**, т. е. **духовной заболеваемости криминального характера**. В силу специфической заразности этой формы социальной патологии она должна иметь специфического **возбудителя** соответствующих инфекционных состояний во внутреннем человеке как личности и обществе как социальном организме, состоящем из личностей. Таким **возбудителем** преступных наклонностей и состояний внутреннего человека как личности является **криминогенная информация-инфекция**. Формой существования преступности как вида духовной патологии человека и общества является ее постоянное воспроизведение с помощью специфического процесса возникновения и распространения ее возбудителя – криминогенной информации-инфекции. Таким процессом является **педагогическая форма эпидемического процесса информации** криминогенного характера, – **эпидемический процесс преступности**<sup>16</sup>.

Этот процесс – есть процесс движения криминогенной информации-инфекции и духа злобы, в котором она рождена, в пространстве, времени, организмах (персональных и социальных), осуществляемый посредством элементарной ячейки эпидемического процесса, включающей в себя четыре звена:

- 1) источник информации-инфекции – «сеятель»,
- 2) информация-инфекция – «семья»,
- 3) механизм пути и факторы ее передачи,
- 4) восприимчивое к ней население –

«почва».

Как и эпидемический процесс **живого заразного вещества**, эпидемический процесс **криминогенной информации-инфекции** образует *непрерывную цепь следующих друг за другом, последовательно возникающих одно из другого специфических информационно и духовно обусловленных инфекционных состояний **внутреннего** человека как личности (духовно больные, носители духовной заразы), или **эпидемических очагов преступности**. Более подробное теоретическое обоснование состояния и перспектив развития данного направления эпидемиологии дано в отдельных статьях<sup>17, 18 и др.</sup>*

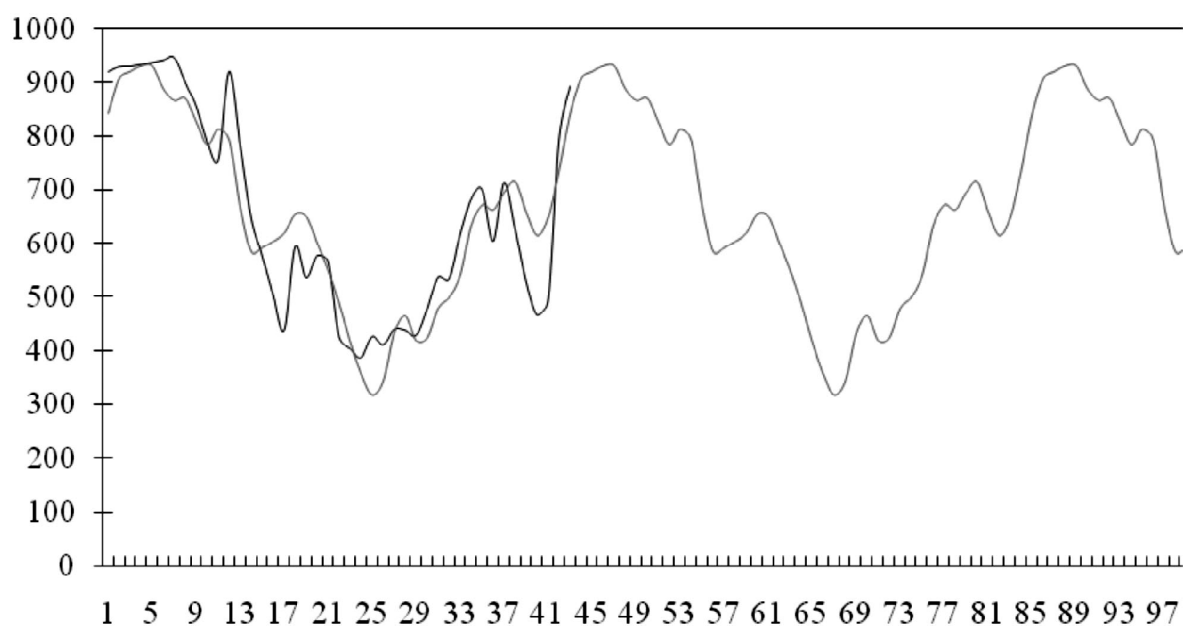
### 1. Математическая модель динамики эпидемического процесса преступности и долгосрочный прогноз по ней

В результате исследования исходного временного ряда многолетней динамики эпидемического процесса преступности суммарно в Вооруженных Силах СССР получена математическая модель (уравнение), достаточно точно аппроксимирующая исходную (эмпирическую) кривую многолетней динамики этой клинической формы духовной заболеваемости (рис.1). Уравнение полученной математической модели составлено с учетом характера выявленной скрытой периодичности (цикличности) эпидемического процесса преступности, представленной набором периодов колебаний 1, 3, 5, 8, 11, 13 лет, реально присутствующих в исследуемой последовательности. Оно получено в процессе итерационного исследования динамики эпидемического процесса преступности методом последовательного спектрального анализа в рамках схемы линейных селективных преобразований. Его алгоритм был специально настроен для целей ретроспективного эпидемиологического анализа подобных процессов в режиме реального времени (компьютерный эксперимент)<sup>19, 20</sup>.

Уравнение математической модели динамики эпидемического процесса преступности имеет следующий общий вид:

$$Y_{k(t)} = A_k \cos W_{kt} + B_k \sin W_{kt},$$

где  $k$  – номер гармоники;  $t$  – номер измерения в последовательности.



**Рис. 1. Многолетняя динамика показателей преступности в Вооруженных Силах СССР в 1949-1991 гг., её циклический тренд (модель) и сверхдолгосрочный прогноз по ней до 2099 г.**

На рис. 1 представлены исходная (эмпирическая) кривая динамики эпидемического процесса преступности и ее математическая модель (циклический тренд), экстраполированный путем расчета по уравнению модели на 100 лет вперед (до 2099 года). Коэффициент корреляции между ними составил  $R=0,921 \pm 0,001$ . Коэффициент детерминации  $R^2=0,848$  или **84,8%**. Это значит, что полученная модель объясняет **85%** всех изменений динамики эпидемического процесса преступности во времени. И лишь **15%** факторов остаются за пределами объяснения моделью, что вполне соответствует доле колебаний этой клинической формы духовной заболеваемости, обусловленных действием случайных факторов. Адекватность полученной модели динамики эпидемического процесса преступности достаточно высока для возможности сверхдолгосрочного прогноза по ней. Данная аналитическая модель является моделью эпидемического

процесса преступности первого поколения. Она допускает улучшение ее качества в ходе компьютерного эксперимента в режиме реального времени в целях оптимизации параметров ее уравнения и более точной подгонки к исходным, в том числе изменяющимся во времени данным.

Уточненная периодограмма с набором выявленных циклов колебаний уровней преступности, использованных нами при построении окончательно прогностической модели, представлена на рис. 2.

В целях более полной идентификации и адекватности полученной модели исходному процессу были рассчитаны основные статистики частот эмпирического и теоретического (циклический тренд) временных рядов динамики эпидемического процесса преступности, необходимые для окончательной оценки качества полученной модели и ее адекватности исходному процессу. Полученные данные приведены в нижеприведенной таблице.

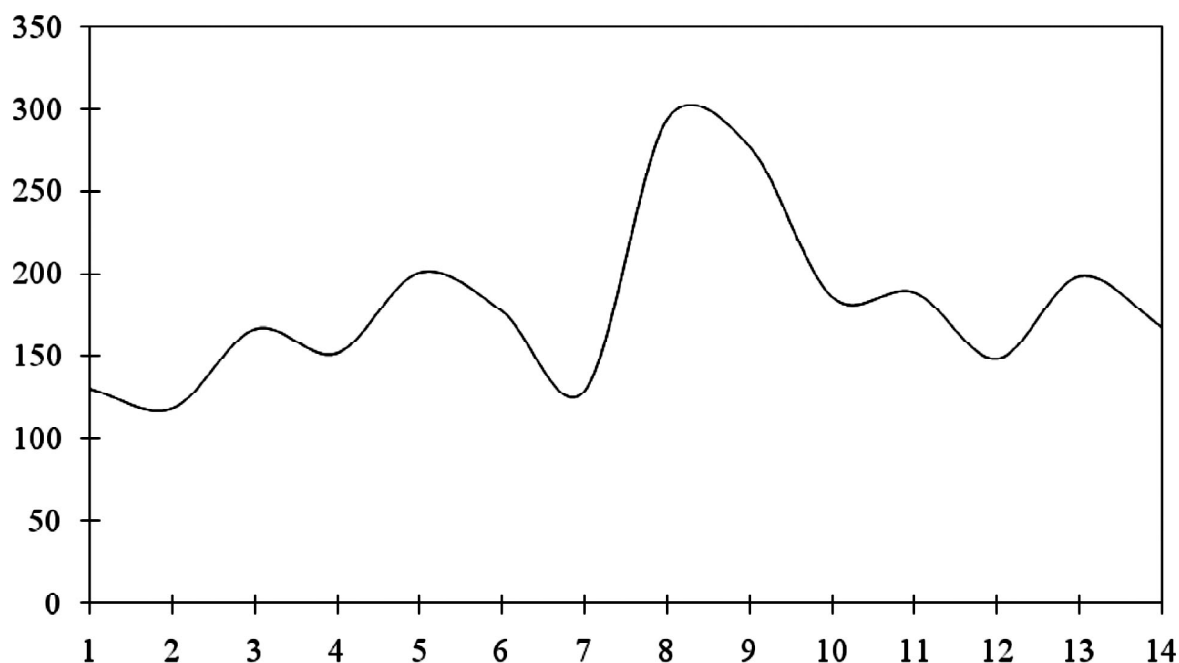


Рис. 2. Периодограмма динамики эпидемического процесса всей преступности суммарно в Вооруженных Силах СССР в 1949-1991 гг.

Таблица

Основные статистики исходного временного ряда показателей преступности в Вооруженных Силах СССР и его математической модели (циклического тренда)

Основные статистики	Исходный ряд	Циклический тренд
Число наблюдений	43	43
Среднее значение	651,49	650,32
Ошибка среднего	29,18	26,66
Медиана	604,67	651,00
Мода	387,68	317,20
Стандартное отклонен.	191,34	174,81
Дисперсия	36611,07	30560,18
Ассиметрия	0,31	-0,07
Ошибка асимметрии	0,36	0,36
Экссесс	-1,38	-0,93
Ошибка эксцесса	0,71	0,71
Размах	559,05	614,00
Минимум	387,68	317,20
Максимум	946,73	931,20
Сумма	28014,18	27963,70
Нижний квартиль	477,63	490,10
Верхний квартиль	855,27	812,80
Персентиль (10,0)	426,89	418,90
Персентиль (90,0)	930,17	889,30

Как видно, основные статистические параметры исходного временного ряда показателей преступности и его математической модели (циклического тренда) почти идентичны на весьма представительном отрезке времени (43 года). Это также свидетельствует о хорошем качестве полученной модели динамики эпидемического процесса преступности и ее принципиальной пригодности для сверхдолгосрочного прогноза по ней. Прогноз суммарной преступности в Вооруженных Силах бывшего СССР, при его сохранении как государства в пространстве и времени, в рамках обозначенного моделью прогнозного горизонта мог быть весьма неблагоприятен (рис. 1).

Таков формальный вывод, вытекающий из результатов комплексного математического моделирования многолетней динамики эпидемического процесса преступности советских военнослужащих как особо опасной формы духовной заболеваемости этой специально организованной группы населения.

А есть ли содержательные основания для такого прогноза и в чем они заключаются? На наш взгляд они, безусловно, существуют и могут состоять в нижеследующих соображениях. Рассмотрим их по порядку.

## **2. Духовно-нравственные аспекты преступности как основа ее неблагоприятного прогноза в будущем при нынешнем образе жизни и информационного обеспечения населения**

При сохранении активности комплекса факторов, имевших ритмическую организацию во времени в период существования Вооруженных Сил СССР, оказывавших существенное влияние на формирование динамики эпидемического процесса преступности военнослужащих (85% ее изменений)<sup>21</sup>, можно допустить, что динамика их преступности могла бы

сохранять ритмический характер и в будущем. При этом наличие цикличности в эпидемическом процессе преступности военнослужащих может говорить о его неуправляемости силами и средствами военного руководства. Орудия любого государства в борьбе с преступностью известны. Это **теория преступности**, вытекающая из нее **уголовная политика** и построенная на их основе **правоохранительная деятельность**.

Данная триада явлений: 1) **теория преступности**, 2) **уголовная политика**, 3) **правоохранительная деятельность** должна составлять органическое единство трех основных социально-правовых институтов по борьбе с преступностью как клинической формой **духовной заболеваемости криминального характера** в любом государстве. Итоговым выражением эффективности этой триады являются официальные и латентные показатели движения уровней эпидемического процесса преступности как духовно и информационно заразной формы патологии человека как личности и общества как совокупности лиц, и других «клинических» форм нарушений людьми нравственного и уголовного закона. При этом динамика эпидемического процесса преступности может служить важным эпидемиологическим показателем (индикатором, критерием) эффективности данной триады в любом обществе и стране, о чем подробнее говорится далее.

Трудно представить, чтобы вышеуказанные правоохранительные институты бывшего СССР претерпевали такие же циклические изменения во времени, как и преступность советских военнослужащих. В чем же тогда заключаются причины цикличности эпидемического процесса преступности и ее возможного неблагоприятного прогноза в будущем? На наш взгляд, они имеют важный методологический характер для эпидемиологической теории в целом и состоят в сле-

дующем.

## 2. 1. Первая группа причин – общетеоретического характера

**Первая причина** – недостаточная эффективность теории преступности, которая построена на односторонней основе философии материализма и атеизма и потому не учитывает духовную часть совокупной **природы человека**, имеющего три компонента (дух, душу, тело)<sup>22</sup>. Главным компонентом этой триады является **дух**, как носитель **жизни**, **ума**, как словесной силы души, **сознания внутреннего человека** как личности. Совокупность свойств внутреннего человека образует так называемые «...душевные чувства или силы, которые суть: ум, смысл (рассудок), слово, мечтание (воображение), чувство (сердце)»<sup>23</sup>. Воздействие на внутреннего человека духовно грязных, криминогенных факторов **окружающей среды** посредством носимой ими информации-инфекции заражает и загрязняет его дух, живущий в **сердце**. А уж затем **инфицированный дух** человека «творит себе формы»: порождает извращенное и извращающее нравственный порядок бытия криминальное мышление, сознание, мировоззрение, совесть, честь, внутреннее убеждение, которые определяют **преступные модели поведения** человека как личности и общества как социального организма, состоящего из совокупности **личностей**.

Между тем 2000 лет назад Христос сказал, что *...исходящее из уст – из сердца исходит, сие оскверняет человека, ибо из сердца исходят злые помыслы, убийства, прелюбодеяния, любодеяния, кражи, лжесвидетельства, хуления – это оскверняет человека*<sup>24</sup>.

Это **духовный закон**, который не учитывают «книжники и законники» сего века, пытающиеся естественным (внешним) порядком объяснить истоки и природу человеческой преступности и чисто внешне – исключительно юридически влиять на нее. А согласно духовному закону именно в сердце человека формируется «ус-

*тойчивое ядро преступности: убийства, кражи, насилия, преступления против нравственности, против государства, против правосудия и ряд других*»<sup>25</sup>. Перечисленные здесь составы преступлений наполовину повторяют названия страстей, указанных Христом Спасителем в Евангелии. Но кто из специалистов когда-либо по-настоящему занимался изучением **природы внутреннего человека** как **личности** в свете Евангелия и его **сердца** как **центра духовной жизни**<sup>26</sup>, внимательно выслушав «и другую сторону», лучше нас знающую эти вопросы от Самого Творца мира и человека – Священное Писание Восточной Православной Церкви (далее – Священное Писание).

Так смыкается воедино круг научных и богословских идей и представлений, ведущих к пониманию преступности как очевидной клинической формы духовной патологии **внутреннего человека** как **личности** и общества как **социального организма** в части, состоящей из **личностей**. Криминология в лице академика В. Н. Кудрявцева вплотную подошла к возможности правильного объяснения природы и истоков человеческой преступности как **духовной заболеваемости народов и масс личностей**, но не смогла назвать интуитивно верно ощущаемые вещи своими именами без прямого обращения к Священному Писанию. Поэтому не пошла дальше простой констатации вышеуказанного факта.

Между тем еще первый русский ученый и отец русской науки М. В. Ломоносов писал: «Создатель дал роду человеческому две книги. Первая – видимый мир... Вторая книга – Священное Писание... Обе общо удостоверяют нас не токмо в бытии Божиим, но и в несказанных нам Его благодеяниях. Грех всевать между ними плевелы и раздоры». Наука и религия «в распрю прейти не могут... разве кто из некоторого тщеславия и показания своего мудрования на них вражду восклетет»<sup>27</sup>.

Другой выдающийся ученый богослов и мыслитель Святой Руси Святитель Филарет Митрополит Московский также не оставлял призывов к истинному духовному просвещению народа. 12 сентября 1837 года при освящении университетского<sup>28</sup> храма во имя Святой мученицы Татианы, митрополит Филарет начал свою проповедь со слов: *«Итак, вот дом молитвы под одним кровом с домом любомудрия. Святилище Тайн приглашено в жилище знаний, и вступило сюда, и здесь основалось и утвердилось своими тайноводственными способами. Видно, что религия и наука хотят жить вместе и совокупно действовать к облагорожению человечества»*<sup>29</sup>.

Связующим звеном между Священным Писанием и естественными и гуманитарными науками в вопросе объяснения природы преступности как особого рода клинической формы духовной заболеваемости **внутреннего состава** человека как **личности** в популяционном измерении стала **теоретическая эпидемиология** – часть теоретической биологии. Ее определение впервые дано в статье<sup>30</sup>.

**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. Поэтому эта наука вправе изучать эпидемические процессы трех видов: 1) вещественные (современная эпидемиология живого вещества) 2) энергетические, 3) информационные – эпидемиология информации, рожденной живыми разумными словесными существами в *духе любви* (здоровье и жизнь) или *духе злобы* (болезни и смерть) – **духовная эпидемиология**.

Такой взгляд на эпидемиологию обоснован тем, что истоки этой науки как и самой жизни на земле при ее появлении в виде растений (в т. ч. микроорганизмов), животных и человека восходят к двум повелениям Творца, приобретшим с момента их изречения силу естественного закона:

1) **телесная часть жизни (живое вещество)**: *И сказал Бог: Да произведет земля зелень, траву, сеющую семя [по роду и по подобию ее, и] дерево плодовитое, приносящее по роду своему плод, в котором семя его на земле. И стало так. ... И сказал Бог: да произведет вода пресмыкающихся, душу живую; и птицы да полетят над землею, по тверди небесной. И стало так*<sup>31</sup>. ... *И благословил их Бог, говоря: плодитесь и размножайтесь...*<sup>32</sup>.

Здесь лежит исток и основа **физиологической** репродукции всех видов живого вещества на земле, в том числе микроорганизмов, ставших патогенными для человека (животных, растений, микроорганизмов) в его нынешнем состоянии падения вследствие разрыва связи абсолютно здорового первозданного человека с Источником жизни – Богом.

Здесь же находится исток и основа эпидемического (эпизоотического, эпифитотического) процесса как способа **паразитической** репродукции живого вещества, биологически заразного для телесного состава внешнего человека как организма (животных, растений, микроорганизмов).

Элементарной ячейкой процесса репродукции видов живого вещества по родам их является триада: 1) источник семени жизни (самец-отец), 2) механизм передачи семени как микроорганизма возбудителя новой жизни (половой или бесполой процесс или акт), 3) специфический реципиент семени жизни (самка-мать). Подобная триада стала основой репродукции возбудителей биологически заразных болезней телесного состава внешнего человека как организма и основой эпидемического процесса в его классическом понимании.

2) **духовная часть жизни (дух жизни)**: Истоки и прообраз этой триады как элементарной ячейки педагогической формы эпидемического процесса информации даны Христом в Евангельской притче о Сеятеле, семени и почве<sup>33</sup>.

В этой притче «Сеятелем называет Себя Самого, а семенем – Свое слово. ... И для чего же вышел? ... для того, чтобы сеять. Семя называет Он Своим; ибо и пророки сеяли семя, но не свое, а Божие. Он же, как Бог, сеял собственное семя, поскольку не по благодати Божией сделался мудрым, но Сам был Премудрость Божия». Под почвой Христос разумел сердца людские, предназначенные для восприятия святой и духовно чистой информации-истины, содержащейся в семени-слове, т. е. души людей, которые неодинаково восприимчивы к семени Слова Божия<sup>34</sup>.

Здесь исток и основа способов репродукции всех видов саногенной информации для внутреннего человека как личности, а также для животных, растений, микроорганизмов. Здесь истоки педагогической формы эпидемического процесса информации, рожденной в духе любви (здоровье и жизнь) как процесса репродукции мысли, слова, дела, духовно и информационно заразного со знаком «+» для внутреннего человека как личности с положительным итогом для его телесного состава, причиняемым **духом любви**.

Вторая притча Спасителя – о плевелах. Толкуя ее Своим ученикам, Христос сказал: «сеющий доброе семя есть Сын Человеческий; поле есть мир; доброе семя, – это сыны Царствия, а плевелы – сыны лукавого; враг, посеявший их, есть дьявол»<sup>35</sup> ...

Как Христос проповедует людям истины спасительные, так дьявол, чрез своих слуг, отчаянных грешников, еретиков и лжеучителей, сеет в умы людей погибельную ложь и заблуждения, а в сердца – разные пороки, прикрашивая все это подобиями истины и добра, почему Господь и называет их ... – плевелами, которые по-

ходят с виду на пшеницу»<sup>36</sup>.

Здесь исток и основа способов репродукции всех видов патогенной информации для внутреннего человека как личности, а также для животных, растений, микроорганизмов. Здесь истоки и основа педагогической формы эпидемического процесса информации, рожденной в духе злобы (болезнь и смерть) как процесса репродукции мысли, слова, дела, духовно и информационно заразного со знаком «–» для внутреннего человека как личности с отрицательным итогом для его телесного состава, причиняемым **духом злобы**.

Ключевые положения этой науки, играющие роль законов движения **живого заразного вещества, энергии, информации** в пространстве, времени, организмах (персональных и социальных) иллюстрируют корневое родство предметов и объектов эпидемиологии, педагогики, криминологии принципами и положениями эпидемиологии живого заразного вещества, которые были сформулированы Л. В. Громашевским<sup>37</sup>.

К этому выводу ведут положения логики, вытекающие из единства законов движения живой материи, энергии, информации в пространстве, времени, организмах. В качестве «элементарной формальной логики» она имеет дело с самыми общими свойствами, присущими всем (имеющимся) понятиям<sup>38</sup>. Рассмотрим метод аналогии, состоящий в применении ранее установленных эпидемиологических принципов и положений к сходным по природе и проявлениям ситуациям. Надежность гипотез подобного рода **достоверная** при согласовании со специалистами<sup>39</sup>.

**Аксиома-закон №1.** Все биологически заразные инфекционные в узком смысле слова болезни телесного состава внешнего человека как организма (животных, растений, микроорганизмов) вызываются специфическими для каждой болезни возбудителями, которые являются паразитическими патогенными организмами,



без наличия которых болезнь не возникает. Таким образом, прежде чем возникнет соматически заразная болезнь, нужно телесно «заразиться». Отсюда вытекает признание, что любому биологически зараzному заболеванию телесного состава живого организма должно предшествовать проникновение в этот состав данного организма (биологического хозяина) патогенного паразита возбудителя соответствующей болезни.

Эта аксиома-закон, очищенная от биологического содержания, есть аксиома-закон эпидемиологии информации и духовной эпидемиологии, в том числе эпидемиологии преступности, как нозологической формы духовно и информационно зараzной патологии внутреннего человека как личности, взятого в популяционном масштабе, также имеющей своего специфического возбудителя-паразита в виде криминогенной информации-инфекции.

**Аксиома-закон №2.** Признание паразитической природы биологически зараzного возбудителя инфекционной болезни телесного состава внешнего человека как организма предполагает не только факт паразитирования его в телесном составе организма очередного хозяина, подвергшемся заражению. Оно утверждает и тот факт, что он пришел сюда после паразитирования в телесном составе предыдущего организма другого хозяина. Этот общий закон всех зараzных болезней человека (животных, растений, микроорганизмов) выражается формулой: **источником инфекции является зараженный ею живой организм.** Источником зараzных болезней, поражающих тело внешнего человека, может служить телесный состав другого внешнего человека или животного (больного, носителя). Болезни первого рода называют **антропонозами**, а второго рода – **зоонозами**.

И эта аксиома-закон, очищенная от биологического содержания, есть вторая аксиома-закон эпидемиологии информации и духовной эпидемиологии, в том числе

эпидемиологии преступности. Согласно ей источником криминогенной информации-инфекции является зараженный ею внутренний состав человека как личности, представленный духом и душой, – человек преступник (духовно больная личность, носитель криминогенной информации-инфекции и сродного ей **духа злобы**).

**Аксиома-закон №3.** С признанием этого закона возникает новый вопрос. Каким образом осуществляется тот процесс, в результате которого происходит перемещение возбудителя-паразита от «источника заразы», т. е. телесного состава зараженного организма, к новому организму, телесный состав которого в результате этого «заражается»?

Этот процесс в эпидемиологии живого вещества называется **механизмом передачи возбудителя инфекции** от телесного состава, зараженного им организма, телесному составу здорового организма. Он состоит из трех последовательно и закономерно следующих одна за другой фаз:

а) выведение возбудителя из телесного состава зараженного организма путем того или иного физиологического или патологического акта;

б) прохождение возбудителя через внешнюю среду, которое:

– должно быть перспективным в смысле донесения возбудителя до телесного состава нового организма,

– не должно превышать срока жизнеспособности данного возбудителя во внешней среде, т. е. его устойчивости;

– осуществляться с помощью специализированных факторов внешней среды;

в) внедрение возбудителя в телесный состав нового организма с обеспечением попадания его именно в тот анатомический орган, систему или среду организма, в которой способен паразитировать данный возбудитель.

Именно на этом процессе держится само существование в природе всех био-

логических по природе возбудителей-паразитов и вызываемых ими заразных (инфекционных в узком смысле слова) болезней телесного состава внешнего человека как организма, а также возбудителей заразных болезней животных, растений, микроорганизмов.

Преступность как нозологическая форма духовной патологии внутреннего человека как личности и общества как социального организма, состоящего из личностей, не составляет исключения из этого правила. В основе эпидемического процесса преступности также лежит вышеописанный механизм передачи криминогенной информации-инфекции, очищенный от биологического содержания, присущего эпидемиологии биологически заразных болезней сомы человека.

Процесс передачи возбудителя-паразита от источника инфекции к восприимчивому организму – объективная реальность, которая не может быть результатом простой случайности. Но, являясь объективной закономерностью, механизм передачи возбудителя инфекции заслуживает специального изучения не только в эпидемиологии биологически заразных болезней телесного состава внешнего человека как организма, но также информационно и духовно заразных болезней состава внутреннего человека как личности (духа и души), в частности, в педагогике и криминологии. Все указанные выше элементы механизма передачи возбудителей инфекции в эпидемиологии биологически заразных болезней человека, имеют место в эпидемиологии информации-инфекции, духовной эпидемиологии.

**Вторая причина** – логически вытекает из первой. Это неверное понимание **природы преступности**, которая есть **клиническая форма** духовной болезни человеческой природы, имеющая информационно и духовно заразный характер и, как следствие, возникновение и распространение в пространстве, времени, организациях (персональных и социальных) по

законам эпидемиологии информации и духовной эпидемиологии в форме **криминальной заболеваемости**. В результате в теориях преступности, основанных на философии материализма и атеизма, не учитываются **законы духовной жизни** внутреннего человека как личности, при нарушении которых сознание и мировоззрение **законопослушного** человека становятся **преступными** вследствие заражения их носителей – **духа и души**, пребывающих в сердце, – **криминогенной информацией-инфекцией**.

**Третья причина** цикличности эпидемического процесса преступности и ее возможного неблагоприятного прогноза в будущем состоит в том, что вследствие первых двух видов неполного ведения – **природы человека, истоков и природы его преступности**, специалисты в области воспитания и перевоспитания не учитывают в своей работе объективных законов и категорий эпидемиологии информации и духовной эпидемиологии. А они лежат в основе возникновения, распространения, течения и угасания в обществе любых информационно и духовно заразных болезней внутреннего человека как личности и общества как социального организма, состоящего из личностей, к числу которых относится преступность как клиническая форма духовной заболеваемости населения.

Возможно, по этим причинам **теория преступности, уголовная политика и правоохранительная деятельность** советского государства работали номинально, явочным порядком, в качестве малообеспеченного ярлыка правоохранительной функции государства, эффективность которой в армейской среде была незначительна ( $100\% - 85\% = 15\%$ ). Поэтому преступность советских военнослужащих периодически перешагивала противэпидемические барьеры государства, может делать это в будущем на территориях бывшего СССР, если нынешняя теория преступности не обогатится более полным

знанием природы человека, истоков и природы его преступности, от века пребывающем в Священном Писании.

## 2. 2. Вторая группа причин – криминологического характера

Есть собственно криминологические основания неблагоприятного прогноза динамики всей преступности военнослужащих несуществующей ныне Советской Армии в лице ее приемника – военнослужащих Вооруженных Сил России.

Самое главное основание этой мысли состоит в том, что **«народ и армия – едины»**. Поэтому хотя Советского Союза нет, остался Российский народ и его Армия. А они – законнорожденные чада Советского народа и его Армии. Поэтому многие основополагающие криминогенные факторы советского образа жизни сохранились и в современной России. Ситуация «дикого капитализма», коррумпированной «бюрократии» при отсутствии конфискации имущества как меры наказания могут существенно активизировать эпидемический процесс преступности и в Армии, и в народе. О таких факторах обстоятельно пишет выдающийся российский криминолог В. В. Лунеев в своем капитальном труде<sup>40</sup>. Все они нашли, находят, будут находить воплощение в прошлом, настоящем и будущем развитии эпидемического процесса преступности. А его *динамика* является важнейшим индикатором активности ее эпидемического процесса, итоговым выражением действия на него всей совокупности криминогенных факторов и процессов современной России.

## 3. Социально-психологический процесс как ближайший аналог эпидемического процесса преступности

Ближайшим аналогом эпидемического процесса преступности является **социально-психологический процесс**, кратко опи-

санный В. В. Лунеевым, применительно к современной российской действительности<sup>41</sup>. Этот процесс в его информационно патогенной (криминогенной) части существовал и в СССР, о чем свидетельствует циклический характер динамики преступности в его Вооруженных Силах. Но главное состоит в том, что в его нынешнем состоянии в России он имеет все черты открыто **криминогенной формы эпидемического процесса информации** и весьма «демократично» управляемого объекта. Поэтому именно в рамках криминогенной формы эпидемического процесса информации идет свободное возникновение и распространение всех видов **криминогенной информации-инфекции** среди населения, которая играет роль **духовной** заразы для внутреннего человека как личности на популяционном уровне организации жизни. Внедрение криминогенной информации-инфекции в восприимчивую личность, заражает «буквой» и «духом» криминальных идей **дух и душу внутреннего** человека. Вместе с ними инфицируются отдельные силы и чувства души – **ум, честь, совесть, сознание, воля, внутреннее убеждение**. А под формируемыми таким образом **ощущениями, восприятиями, представлениями, впечатлениями, желаниями, влечениями** и насаждаемыми через них **«идеалами» бытия** массы людей могут стать на реальный преступный путь.

Социально-психологический процесс «по совместительству» является **педагогической формой эпидемического процесса информации**<sup>42</sup> криминогенного характера, т. е. **криминогенным педагогическим процессом**, который также функционирует по законам эпидемиологии информации и духовной эпидемиологии как основа возникновения и распространения в любом обществе и стране «обучающей» злу информации-инфекции «педагогического» со знаком «←→» качества.

Если эта педагогически значимая информация-инфекция имеет абсолютно

**криминальное** качество и значение, тогда она прямо ведет к формированию духовной заболеваемости **уголовного** характера. Если же педагогически значимая информация-инфекция имеет **докриминальное, паракриминальное** свойство, то в обществе формируется духовная заболеваемость **доуголовного, парауголовного** характера. В последнем случае формируется атмосфера массовой невоспитанности, бескультурия, хамства, развращения воли в массе населения. А это питательная почва будущего криминала. Но главное состоит в том, что социальная патология обоих видов: 1) и **уголовная** (реальная преступность) и 2) **доуголовная, парауголовная** (педагогически значимые эксцессы в семье и школе) представляет собой специфические формы **духовной заболеваемости**, протекающие из **греховной природы** человека. А любая заболеваемость, как неоднократно отмечено ранее<sup>43</sup>, есть объект и предмет изучения эпидемиологии.

Социально-психологический процесс «...**приучает**<sup>44</sup> **людей**, особенно **детей** и **молодежь**, к **преступности**, превращая **криминальное поведение** в **обыденный** и **неотъемлемый атрибут жизни**. В параллельном мире кино, телевидения и популярного чтения в последние годы **абсолютно доминирует криминальная тематика**. Этим особенно отличается американская кино- и телепродукция, которая заполонила кинотеатры и телевизионные программы **многих** стран мира. Образ жизни американских «джентльменов удачи» **стихийно** или **направленно** внедряется в сознание людей, и особенно молодежи, самих США и других стран. Однако если в США к этому вырабатывается **социальный иммунитет**<sup>45</sup>, то жители других стран пока беззащитны перед **нравственно разрушительным** зрелищем. Более того, отечественные кинопроизводители очень быстро сориентировались, и наша кинопродукция ныне уже «побивает» американскую»<sup>46</sup>.

При этом очевидно, что отечественные кинопроизводители, упоминаемые В. В. Лунеевым, профессионально заразились криминогенной информацией-инфекцией от своих духовно опасных в этом отношении коллег – американских киноделцов, являющихся с точки зрения духовной эпидемиологии **источниками, носителями и резервуарами** криминогенно заразного начала – **информации** и **духа злобы**, в котором она рождена. Поэтому плоды этого факта состоят в том, что продукция Российского кино теперь уже «побивает» американскую продукцию. И сбываются слова Спасителя: *Итак, по плодам их узнаете их*<sup>47</sup>. Причина подобного явления – массовая восприимчивость человеческих душ к сплошному потоку духовно нездорового **информационного зла** в условиях лишения людей столь же массовой альтернативы воспринимать духовно здоровое **информационное добро** посредством кино и телевидения в равном объеме (**принцип состязательности**). Налицо информационная монополия духовного зла при отсутствии должной альтернативы **духовного добра**, обеспеченного столь же массовой **информационной** поддержкой.

По подсчетам В. В. Лунеева<sup>48</sup>, «...по российскому телевидению в день показывается до 20-30 криминальных сюжетов зарубежного и отечественного производства, зеркально отражающих криминальную действительность. Но главная беда в другом: фильмы, книги, телепрограммы о **насилии, убийствах, грабежах, кражах, мошенничестве** и других **преступлениях** смотрятся и читаются с большим интересом, чем о тех или иных **добрых делах**, поскольку **соответствуют греховной** человеческой **природе**»<sup>49</sup>.

Вывод В. В. Лунеева о **греховной природе человека** абсолютно верен. Человек не есть продукт эволюции и не потомок горилл или шимпанзе, как до сих пор лживо «*учат*» на уроках биологии. Он венец творения Бога<sup>50</sup>, давшего своему ра-

зумному созданию совесть<sup>51</sup> как нравственный закон жизни, начертанный на скрижалях духовного сердца внутреннего человека как личности. Но человек согрешил, преступив этот закон. Потому *всякий делающий грех, делает и беззаконие; и грех есть беззаконие*<sup>52</sup>. А беззаконие – есть **преступление** двух родов:

1) **духовное** (при нарушении Вечного Закона Духа Истины) и

2) **юридическое** (при нарушении переменчивых уголовных законов человеческих).

Хотя исток всех человеческих законов и права вообще один – Закон Божий<sup>53, 54, 55</sup>.

Поэтому природа человека в ее нынешнем **греховном** (преступном, болезненном – духовном и юридическом) состоянии услаждается всем, что связано с **грехом** = **преступлением** = **болезнью духа**, потому что грех обещает и дает преступное наслаждение сразу по его совершении, хотя и на краткое время, до первых угрызений совести<sup>56</sup>. Хотя последствия его всегда горьки и печальны. Добродетель же требует большого и долгого труда, а духовно здоровое наслаждение ее плодами наступает не сразу.

#### 4. Духовные причины цикличности многолетней динамики эпидемического процесса преступности

Преподобный Макарий Великий (Египетский) превосходно описал последствия **первичной духовной преступности** рода человеческого – как *«постоянную сумятицу и гоньбу за чем-то»*: «Чада века сего уподобляются пшенице, всыпанной в решето земли сей, и просеваются среди непостоянных помыслов мира сего, при непрерывном волнении земных дел, пожеланий и многосплетенных вещественных понятий. Сатана сотрясает души и решетом, то есть земными делами, просеивает весь грешный род человеческий. Со времени падения, как преступил Адам заповедь и подчинился лукавому князю,

взявшему над ним власть, непрерывными обольстительными и мятущимися помыслами всех сынов века сего просеивает и приводит он в столкновение в решете земли. Как пшеница в решете у просеивающего бьется и, взбрасываемая непрерывно, в нем переворачивается, так князь лукавства земными делами занимает всех людей, колеблет, приводит в смятение и тревогу, заставляет приражаться к суетным помыслам, нечистым пожеланиям, земным и мирским связям, непрерывно пленяя весь грешный род Адамов. И Господь предсказал апостолам будущее на них восстание лукавого: *сатана просил вас, дабы сеял, яко пшеницу. Аз же молихся Отцу Моему, да не оскудеет вера ваша*<sup>57</sup>. Ибо сие слово и определение, изреченное Создателем Каину<sup>58</sup> явно: *стеня и трясысья, в тревоге, будеши на земле*<sup>59</sup>, служит втайне образом и подобием для всех грешников, потому, что род Адамов, преступив заповедь и сделавшись грешным<sup>60</sup>, принял на себя втайне сие подобие. Люди приводятся в колебание непостоянными помыслами боязни, страха, всякого смущения, пожеланиями, многообразного рода удовольствиями. Князь мира сего волнует всякую душу, не рожденную от Бога, и, подобно пшенице, непрерывно вращающейся в решете, разнообразно волнует человеческие помыслы, всех приводя в колебание и уловляя мирскими обольщениями, плотскими удовольствиями, страхованиями, смущениями»<sup>61</sup>.

Не здесь ли кроются причины всех видов **социальных колебаний и вибраций** рода человеческого, к которым принадлежат **циклы и волны истории**, расстройств **торговли, спекуляций, экономической динамики**, в том числе активности **эпидемического процесса преступности?**

Таким образом, неблагоприятный прогноз преступности в третьем тысячелетии может быть отчасти объяснен пониманием природы человека и его преступности как недостаточно ясной для эффективно-

го управления. Введение в научный оборот понятия **педагогической формы эпидемического процесса криминогенной информации** как способа возникновения и распространения специфической клинической формы информационно и духовно заразной патологии внутреннего человека как личности, подчиняющейся законам эпидемиологии информации и духовной эпидемиологии, многое проясняет в этом вопросе. В результате такого подхода и взгляда оказывается, что все криминогенные факторы, поддерживающие активность эпидемического процесса преступности, имеют духовно патогенную и информационно заразную природу.

Это подтверждает виднейший криминолог современной России В. В. Лунеев<sup>62</sup>. По его мнению, прогноз преступности в мире, его отдельных регионах и странах в третьем тысячелетии неблагоприятен. К этому прогнозу приводят и экстраполяции имеющихся тенденций, и экспертные оценки возможной криминологической обстановки в мире, и моделирование причинной базы преступности будущего, и широкий системный анализ всей совокупности криминологически значимых сведений прошлого, настоящего и возможного будущего, отмечает указанный автор. Что касается прогноза преступности в Вооруженных Силах и других воинских формированиях России то, по мнению В. В. Лунеева, в расчете на 100 тыс. военнослужащих ее **рост** также будет **интенсивным**<sup>63</sup>.

Возникает вопрос: что делать для улучшения эпидемиологической ситуации духовной заболеваемости криминального характера? Признание преступности духовной формой заболеваемости внутреннего человека как личности, взятой в популяционном измерении, и специфической формой эпидемического процесса информации – **педагогической формой эпидемического процесса криминогенной информации** (криминогенной формой эпидемического процесса информа-

ции) – отвечает на этот вопрос следующим образом. Непрерывность течения эпидемического процесса преступности, в рамках которого она возникает, воспроизводится и распространяется, поддерживается взаимодействием трех обязательных факторов: 1) источника криминогенной информации-инфекции; 2) механизма передачи информации-инфекции как возбудителя соответствующих семантических состояний внутреннего человека как личности (дух и душа); 3) восприимчивости совокупности личностей в определенном месте и времени к криминогенной информации-инфекции. Эти факторы – суть движущие силы эпидемического процесса преступности. При устранении любого из них **движение криминогенной формы эпидемического процесса информации** в пространстве, времени, населении как социальном организме, состоящем из масс личностей, останавливается, а возникновение и распространение преступности прекращается.

## Выводы

1. Применение алгоритмов последовательного спектрального анализа в рамках линейных селективных преобразований может быть использовано для изучения характера многолетней динамики эпидемического процесса духовной заболеваемости, в том числе преступности и ее отдельных этиологических<sup>64</sup> форм с целью получения специфичных для каждого вида данной патологии циклических трендов динамики. Эти тренды являются диагностическими математическими моделями динамики эпидемического процесса преступности, пригодными для долгосрочного прогноза по ним ее возможной динамики в будущем. *«Если многие предсказания уже исполнились, то нет сомнения, что исполнятся и те немногие, которые остаются еще неисполненными; поскольку за несомненность последующих событий ручается исполнение протек-*

ших»<sup>65</sup>.

2. Выявленные математическими методами циклы колебаний активности эпидемического процесса преступности имеют объективный характер и представляют собой род **социально-патогенных вибраций** жизни общества и страны. Их причиной может быть воздействие на преступность как духовную заболеваемость ритмически действующих факторов природного, биологического, социального, экономического, духовно-нравственного характера, также имеющих циклическую природу.

3. Ведущей причиной циклических колебаний видов человеческой деятельности и ее плодов, включая преступность, как клиническую форму духовной заболеваемости, являются факторы духовно-нравственного происхождения, коренящиеся в поврежденной грехопадением **природе** человека, склонной ко *греху* как **первично духовному** преступлению и болезни **внутреннего** человека как **личности**, которая присуща всем людям без исключения, но лишь у части лиц переходит в нарушение уголовного закона.

4. Доказательство наличия греховности как преступности внутреннего человека как личности (духа и души) – существование и деятельность Вселенской, в том числе, Русской Православной Церкви, как духовной лечебницы для личностей, сознающих нужду в ее спасительных Таинствах.

5. Доказательство наличия греховности, переросшей в уголовные деяния всего

человека (духа, души, тела), – наличие государственной системы борьбы с уголовной преступностью (полиция, следственный комитет, суд, прокуратура, система исполнения наказания и т. п.).

6. Изучение механизма влияния ритмически действующих факторов на динамику эпидемического процесса преступности методами эпидемиологической диагностики перспективно для построения конструктивных гипотез о механизмах регуляции и причинах колебаний активности эпидемического процесса преступности, как специфической формы духовно и информационно заразной патологии человека (духовной заболеваемости криминального характера внутреннего человека как личности, взятой в популяционном измерении).

7. Преступность, судя по ее внутренней (духовной) природе и внешним проявлениям, имеет значительное сходство (аналогию) с эпидемическим процессом возникновения, распространения, течения и угасания в обществе биологически заразных заболеваний телесного состава внешнего человека как организма в популяционном измерении. Поэтому представляет интерес дальнейшее изучение различных видов и форм духовной заболеваемости населения (в том числе преступности) методами классической эпидемиологии, а также средствами познания, которые вытекают из нового направления эпидемиологии – эпидемиологии информации и духовной эпидемиологии.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Елкин И. И. Эпидемиология / Под ред. проф. И. И. Елкина. – М.: Медицина, 1979. – С. 44.

<sup>2</sup> Жданов В. М. Эпидемиология. – М.: Медгиз, 1961. – С. 26.

<sup>3</sup> Громашевский Л. В. Общая эпидемиология. Руководство для врачей и студентов санитарно-гигиенических факультетов. – Изд. 4-е, значит. перераб. – М.: Медицина, 1965. – С. 147.

<sup>4</sup> Черкасский Б. Л. Руководство по общей эпидемиологии. – М.: Медицина, 2001. – С. 155.

<sup>5</sup> ... и в отдельных группах населения, как социального организма. (Прим. автора. – В. В.).

<sup>6</sup> Икрамова Х. З. Математические методы прогнозирования эпидемических процессов. – Ташкент: Издательство ФАН Узбекской ССР, 1979. – С. 4-5.

<sup>7</sup> Власов В. И. Комплексное моделирование и прогнозирование динамики эпидемического процесса дизентерии вида Зонне // Всероссийская научная конференция «Проблемы современной эпидемиологии. Перспективные средства и методы лабораторной диагностики и профилактики актуальных инфекций». 19-20 ноября 2009 года. Труды конференции. – Санкт-Петербург, 2009. – С. 20.

<sup>8</sup> Власов В. И. Проявления цикличности в многолетней динамике эпидемического процесса и ее значение для теоретической эпидемиологии (на примере скарлатины) // Достижения науки и практики в обеспечении санитарно-эпидемиологического благополучия Вооруженных Сил Российской Федерации. Третий съезд военных врачей медико-профилактического профиля Вооруженных Сил Российской Федерации. 8-10 декабря 2010 г. Труды съезда. – Санкт-Петербург, 2010. – С. 48-49.

<sup>9</sup> 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.

<sup>10</sup> 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) // Российский научный журнал. – 2011. – №4(23). – С.246-263.

<sup>11</sup> Власов В.И. Теоретические основы духовной эпидемиологии. Часть 2. Динамика духовной заболеваемости криминального характера (Эпидемиологический анализ и математическое моделирование на примере преступности военнослужащих) // Российский научный журнал. – 2011. – №5(24). – С. 268-282.

<sup>12</sup> Общая и частная эпидемиология (Руководство для врачей). Т. 1. Общая эпидемиология и эпидемиология кишечных инфекций / Под ред. проф. И. И. Елкина. – М.: Медицина, 1973. – С. 112.

<sup>13</sup> Икрамова Х. З. Указ. соч. – С. 4-5.

<sup>14</sup> Икрамова Х. З. Указ. соч. – С. 4.

<sup>15</sup> Бейли Н. Математика в биологии и медицине. – М., 1970.

<sup>16</sup> 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.

<sup>17</sup> 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) // Российский научный журнал. – 2011. – №4(23). – С.246-263.

<sup>18</sup> Власов В.И. Теоретические основы духовной эпидемиологии. Часть 2. Динамика духовной заболеваемости криминального характера (Эпидемиологический анализ и математическое моделирование на примере преступности военнослужащих) // Российский научный журнал. – 2011. – №5(24). – С. 268-282.



<sup>19</sup> Дженкинс Г., Ватс Д. Спектральный анализ и его приложения. Вып.1 и 2. – М.: Мир, 1971.

<sup>20</sup> Серебренников М. Г., Первозванский А. А. Выявление скрытых периодичностей. – М.: Наука, 1965. – 241 с.

<sup>21</sup> ... неизвестных специалистам, не проводившим подобных исследований. (Прим. автора. – В. В.)

<sup>22</sup> Святитель Лука (Войно-Ясенецкий). Дух, душа и тело // Общество любителей православной литературы. – Киев: Изд-во имени святителя Льва, папы Римского, 2002. – 148 с.

<sup>23</sup> Крины сельные или цветы прекрасные собранные вкратце от Божественного Писания. О заповедях Божиих и о святых добродетелях Архимандрита Паисия Величковского. – Издание Русского Свято-Ильинского скита на Афоне. – С. 10.

<sup>24</sup> Мф. 15, 18-19.

<sup>25</sup> Кудрявцев В. Н. Криминология. – М.: НОРМА, 2000. – С. 11.

<sup>26</sup> ... а не анатомического органа, предназначенного для перекачивания крови. (Прим. автора. – В. В.)

<sup>27</sup> Ломоносов М. Стихотворения / Под ред. П. Н. Беркова. – М., 1948. – С. 7.

<sup>28</sup> Ныне цитадель русской науки Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова. (Прим. автора. – В. В.)

<sup>29</sup> Святитель Филарет Московский. Призовите Бога в помощь. – М.: Издание Средненского монастыря, 2006. – С. 21.

<sup>30</sup> 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) // Российский научный журнал. – 2011. – №4(23). – С. 246-263.

<sup>31</sup> Быт. 1, 11.

<sup>32</sup> Быт. 1, 21-22.

<sup>33</sup> Мф. 13, 3.

<sup>34</sup> Святое Евангелие с толкованием блаженного Феофилакта Архиепископа Болгарского. – М.: Новая книга, Ковчег, 2005. – С. 94.

<sup>35</sup> Мф. 13, 36-38.

<sup>36</sup> Толкование Евангелия. – М.: Оранта, 2006. – С. 338.

<sup>37</sup> Громашевский Л. В. Механизмы передачи инфекции (Учение о механизме передачи возбудителей инфекционных болезней и его значение в эпидемиологии). – Киев: Госмедиздат УССР, 1958. – 330 с.

<sup>38</sup> Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 1999. – С. 244.

<sup>39</sup> Беляков В. Д., Яфаев Р. Х. Эпидемиология. – М.: Медицина, 1989. – С. 25.

<sup>40</sup> Лунеев В. В. Преступность XX века. Мировые, региональные и Российские тенденции. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Волтерс Клувер, 2005. – 869 с.

<sup>41</sup> Лунеев В. В. Преступность XX века. Мировые, региональные и Российские тенденции. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Волтерс Клувер, 2005. – С. 847.

<sup>42</sup> 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.

<sup>43</sup> 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.

<sup>44</sup> Факт приучения – также педагогического свойства. Он есть элемент педагогической формы интердемического (горизонтальные потоки) или эпидемического (потоки сверху вниз) процессов движения информации-инфекции как совокупности знаний, умений, навыков, моделей поведения в пространстве, времени, организмах (персональных и социальных). (Прим. и выделение автора – В. В.).

<sup>45</sup> Еще одна из категорий эпидемиологии, в том числе духовной. (Прим. автора. – В. В.).

<sup>46</sup> Лунеев В. В. Преступность XX века. Мировые, региональные и Российские тенденции. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Волтерс Клувер, 2005. – С. 847.

<sup>47</sup> Мф. 7, 20.

<sup>48</sup> Лунеев В. В. Преступность XX века. Мировые, региональные и Российские тенденции. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Волтерс Клувер, 2005. – С. 847.

<sup>49</sup> Лунеев В. В. Мотивация преступного поведения. – С. 171-172.

<sup>50</sup> Быт. 2, 7.

<sup>51</sup> 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.

<sup>52</sup> Ин. 1, 3, 4.

<sup>53</sup> Тер-Акопов А. А. Христианские начала и их развитие в Российском праве // Российская юстиция. – 2001. – №7. – С. 67-68.

<sup>54</sup> Тер-Акопов А. А. Библейские заповеди: христианство как метаправо современных правовых систем // Российская юстиция. – 2002. – №6. – С. 60-63.

<sup>55</sup> Тер-Акопов А. А. Законодательство Моисея: Общая характеристика // Российская юстиция. – 2003. – №9. – С. 40-42.

<sup>56</sup> См. Достоевский Ф. М. Преступление и наказание. (Прим. автора. – В. В.).

<sup>57</sup> Лк. 22, 31-32.

<sup>58</sup> Первому уголовному преступнику на земле, который в состоянии духа зависти и злобы убил своего единокровного брата Авеля. (Прим. автора – В. В.).

<sup>59</sup> Быт. 4, 12.

<sup>60</sup> Т. е. первично, духовно преступным. (Прим. автора. – В. В.).

<sup>61</sup> Макарий Великий. Беседа 5, §1, 2. (Цит. по Святителю Феофану Затворнику Вышенскому. «Что такое духовная жизнь и как на нее настроиться?» Собрание писем. – М., Правило веры, 2004. – С. 13-14).

<sup>62</sup> Лунеев В. В. Преступность XX века. Мировые, региональные и Российские тенденции. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Волтерс Клувер, 2005. – С. 841-858.

<sup>63</sup> Лунеев В. В. Преступность XX века. Мировые, региональные и Российские тенденции. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Волтерс Клувер, 2005. – С. 857.

<sup>64</sup> Этиология – по-гречески означает причина. (Прим. автора. – В. В.).

<sup>65</sup> Святитель Григорий Двоеслов // Беседы на Евангелия. В двух книгах. – М.: Издательство Московского Подворья Свято-Троицкой Сергиевой Лавры, 2009. – С. 20.

## SUMMARY

**Ryndin I. Y. Russian Princes during the Rule of Grand Dukes of Ivan the 3d, Kazimir Jagellon and Alexander Kazimirovitch (1462-1505) [Part 19] // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 1(26). – PP. 3 – 25. [1,8 п. л.]**

**Key words**

Great duchy, the Moscow princely House, the grand-ducal domain, Verhovsky principedoms, vassal princes, domain system

**Summary**

The stage-by-stage analysis of relations between domain and vassal princes with the grand ducal power in Russia (in the Moscow state and Lithuania) and rapprochement process of vassal princes and minor princes with other representatives of domain estate in the 2d half of the XV century- at the beginning of the XVI century.

**Oreshkina A. V. The Analysis of Somalian Conflict Causes // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 1(26). – PP. 26 – 33. [0,6 п. л.]**

**Key words**

Causes of conflict, clan structure, autonomic pieces, united Somalian nation, Islamic fundamentalism, external forces

**Summary**

The article is focused on the causes of conflict in Somalia, starting from precolonial past, when clan structure reached crucial influence upon political process creation, up to the date, when the country fell into many autonomic pieces, which preclude from formation of united Somalian nation, and as a consequence, restoration of the state. Current Somalian events make an unsettling impact upon the situation in the strategic area, due to decisive role of three main factors – society structure, Islamic fundamentalism, involvement of external forces.

**Gorbunov B. V. The Bear Fight – is an Ancient National Russian Military-Hunting Tradition // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 1(26). – PP. 34 – 41. [0,6 п. л.]**

**Key words**

The bear fight, Russian people, national culture, the cold steel, hunting on a bear face to face, military affair, the military-hunting tradition

**Summary**

The ancient Russian tradition to arrange contesting duel of the person with a bear is considered in the article in detail. The division into types of this national culture component is also given in the article. Its close connection with a widely occurring hunting tradition of the person, armed only by the cold steel (a knife, a pitchfork), on a bear face to face is investigated in the article. There is made a conclusion that the bear fight compiled an ancient military-hunting tradition and was one of the typical elements of the national Russian culture.

**Belyaeva N. F., Yaushkina N. N. Religious – Cultural Preferences Mordvinians in the XIX – early XX B. In the Context of Intercultural Dialogue // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 1(26). – PP. 42 – 51. [0,8 п. л.]**

**Key words**

Ethnic culture, missionary work, interfaith dialogue, traditional customs and rites, Orthodox, Christian precepts, Christianization, the integration of a religious syncretism

**Summary**

This article examines the influence of Christianity in the world and culture Mordvinians.

Focuses on the role of Orthodoxy in the formation of intercultural and interfaith dialogue.

**Miroshkin V. V. To the Question on Historically Developed Model of the Polycultural Discourse in the Republic of Mordovia // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 1(26). – PP. 52 – 57. [0,5 п. л.]**

***Key words***

historically developed model of a polycultural discourse, the Republic of Mordovia, ethnocultural interaction, tradition, community, family, integration, adaptation.

***Summary***

The article is devoted to the analysis of historically developed model of the polycultural discourse functioning in the Republic of Mordovia. The attention of the author is concentrated on the research of a historical basis of the model of a positive polycultural dialogue, the definition of the key factors promoting its folding and further development. Thus the role of traditional institutes and values in the course of formation of the model of a polycultural discourse is especially underlined.

**Karpova O. V. Transformation of the Category of History and Its Influence on Changes in Spatial Presentation of History in Museums // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 1(26). – PP. 58 – 65. [0,6 п. л.]**

***Key words***

Representation of history, local identity, cultural-historical space of a place, microhistory, civilizational approach, «new local studies»

***Summary***

The article envisages the problem of influence of modern concepts of historical process and the category of «history» as a whole on features of representation of history in regional museums during 1985 – 2010 years. The basic tendencies in development of approaches to exhibition representation of local and regional history, theoretical bases of contemporary historical exhibitions and their conceptual sources are analyzed. The special attention is given by the author to the analysis of problems of «new local studies» and the museum source studies, connected with necessity of change the object of research and formation of a new language of its description.

**Makarova T. V. Cooperation between the United Nations Organization and Regional Organizations in the Field of Maintenance of International Peace and Security: Current Problems and Perspectives // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 1(26). – PP. 66 – 71. [0,5 п. л.]**

***Key words***

United Nations Organization, regional organizations, international security, evolution of the cooperation between the UN and regional organizations

***Summary***

The article formulates the perspectives and gives an analytical summary of the cooperation between the United Nations Organization and regional organizations in the field of peacekeeping and ensuring international security. Problems of non-systemic character are described with regards to the cooperation between the UN and regional organizations. The author formulates the principles of increasing the effectiveness of the existing cooperation mechanisms.

**Kasatkina V. S. The Anticonservative Criticism by R. Merton // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 1(26). – PP. 72 – 83. [1,0 п. л.]**

**Key words**

Anomy, norm, social self-organizing, system, social order, general theory, theory of middle range, functional analysis

**Summary**

In the article are considered R. Merton's objection against the construction of the general theory of T. Parsons. Having offered in 1948 the program of creation of the average level theories in a counterbalance of the strategy of construction of the comprehensive sociological theory, Merton tried to connect the theoretical sociology with the standard of empirical research. However to investigate and solve a problem of a social order and self-organizing of a society without universal analytical theoretical system is impossible.

**Nedugova I. A. Denial as a Form of Culture // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 1(26). – PP. 84 – 88. [0,4 п. л.]**

**Key words**

Culture, objectivity, dissipative, denial, unconscious

**Summary**

Culture is substantively defined hierarchy of levels of consciousness things to sign, the sign of the symbol, and finally, the unsaturated character. Entanglement, the substitution of one object causes another level of denial of culture and consciousness by itself. The denial is systemic, as generated by the system and affects all its structural elements. The denial is manifested in the language in the denial of chaos (dissipative processes in culture), denial of consciousness by itself, and culture.

**Volochkov A. A., Vyatkin B. A. Psychological Innovations in Education (XXVI Merlinsky Readings) // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 1(26). – PP. 89 – 92. [0,3 п. л.]**

**Key words**

Innovations in education, psychological support of innovative processes

**Summary**

Article is devoted results of the All-Russia scientifically-practical conference «Psychological innovations in education».

**Mitina L. M., Galina Z. N. The Psychological Characteristics of Lecturers Hindering and Facilitating Personal and Professional Development of Students // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 1(26). – PP. 93 – 100. [0,6 п. л.]**

**Key words**

Personal-professional development, development strategies, integral characteristics of a personality, professional deformations

**Summary**

The article deals with psychological factors and conditions of personal and professional development of higher education's subjects from unified theoretical and methodological position. There is the analysis of psychological characteristics (emotional burnout and emotional well-being) of lecturers hindering and facilitating personal and professional development of students.

**Kopteva N. V. Ontological Security and Optimistic Attributional Style // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 1(26). – PP. 101 – 108. [0,6 п. л.]**

**Key words**

Existential position, ontological security test, optimistical attributional style

**Summary**

Authorial theoretical and empirical construct of ontological security based on the concept of the English existential psychologist R. Laing, which serves as a new model of psychological health and well-being, purposely to validate it is compared with the outnamed cognate construct of optimism – a positive trait that helps person to live and is related to the feeling of happiness. Similarity and differences between them were educed.

**Petrygin S. B., Guskov D. I. Psychological Features of Employment by Fighting Single Combats in Russia // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 1(26). – PP. 109 – 114. [0,5 п. л.]**

**Key words**

Psychological phenomena, single combats, traditions, stereotypes, the information

**Summary**

In article taking place psychological phenomena which were widely adopted both in the environment of engaged fighting single combats, and in mass consciousness are considered. The analysis of relationships of cause and effect in the course of employment by single combats is given.

**Petrygin S. B., Dzhafarov A. D. History of Development of Japanese Martial Arts // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 1(26). – PP. 115 – 120. [0,5 п. л.]**

**Key words**

Fighting single combats, budzjutsu, budo, dzju-dzjutsu, aikido, judo, karate-do

**Summary**

In article the historical retrospective show of development of martial arts in Japan since ancient times till our time is given. Their exclusive role in formation of outlook of the Japanese nation of its culture and history and as classification of martial arts in Japan and on Okinawa is given is shown.

**Petrygin S. B., Sapelnikov M. V. Features of Training of Children to Oriental Combat Sports // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 1(26). – PP. 121 – 126. [0,5 п. л.]**

**Key words**

Oriental combat sports, training, technical aspects, children's perception, modality, perception of the information

**Summary**

In article historically developed methods of training to single combats, and as a modern view on them are resulted. Features of training process with children taking into account their psychoemotional characteristics are considered. Practical recommendations in the field of training of children to east kinds of single combats are made.

**Pozdnyakov I. A. The Concept of Management Training Foreign Students in Russian Universities // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 1(26). – PP. 127 – 133. [0,6 п. л.]**

**Key words**

Training of foreign students, management training for international students, foreign students in Russian universities

**Summary**

The article considers the main provisions of the author teaching the concept of management training foreign students in Russian universities. Represented the essence, content and pedagogical management role in the preparation of foreign students in the national education system.

**Razdorskaya O. V. The Results of the Research of the System «Teaching a Foreign Language at a Medical University» Using the Method of SWOT-Analysis // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 1(26). – PP. 134 – 141. [0,6 п. л.]**

**Key words**

Teaching a foreign language at a medical higher education establishment, method of SWOT-analysis, creative methods of teaching, expert evaluation

**Summary**

The article deals with the method of usage of SWOT-analysis for system research of the process of teaching English at a medical higher education establishment. The research allowed revealing the necessity of using creative methods of teaching in order to enforce the strengths of the process under study, using the opportunities and eliminating the threats of the environment on the system under examination. The obtained data is confirmed by the experts – the teachers of English from a non-linguistic higher education establishment.

**Ouroubkova L. M. Developing Human and Professional Qualities of a Translator // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 1(26). – PP. 142 – 154. [1,0 п. л.]**

**Key words**

Learning things about reality, knowledge of the language; translator's activity, being aware of oneself, realizing oneself; values; subjective perception of the world, improving oneself, self development, realizing one's emotions and thoughts.

**Summary**

In the article there are determined the main ways of research and developing cognitive, communicative and human qualities of a translator: 1. developing knowledge about the world; 2. developing knowledge and skills of translation, developing knowledge of oneself; 3. developing knowledge of values of human society; 4. developing striving for mastership, improving one's own skills, abilities, and qualities.

**Yakovlyk S. M. Conceptual Foundations of Theater Pedagogy in the Training of a Modern Teacher // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 1(26). – PP. 155 – 160. [0,5 п. л.]**

**Key words**

Theatre pedagogy, humanistic approach, personality-centered approach, acmeological approach

**Summary**

Conceptual foundations of theater pedagogy contribute to the formation of determination and initiative, organization and consistency, persistence and perseverance and other qualities in the training of a modern teacher.

**Bulimova I. N. The Ways of Creating Research Competence of the Students in the Educational Process of Modern School // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 1(26). – PP. 161 – 166. [0,5 п. л.]**

**Key words**

Competence, research competence, educational process, intergration classroom and outdoor activities

**Summary**

This article considers the essence of research competence, from what parts it consists of, the organization of exploring activity of students of the secondary school in the modern stage of development of secondary education which is aimed to the creating of research competence.

**Dodova L. M. Localization of Subject Control as a Psychological Marker of a Social Maturity of Cadets of Military School // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 1(26). – PP. 167 – 176. [0,8 п. л.]**

**Key words**

Cadet formation, a personal and social maturity, a control locus, the general internality, the internality in the field of achievements, the internality in the field of failures

**Summary**

In the article the results of empirical research of dynamic indicators of localization of subjective control in two age groups of cadets of military schools are presented: the senior students and young men. It is shown that the educational environment of military school promotes advancing formation of a social maturity of senior students and the young men which marker are authentically higher than at their contemporaries from educational school, levels of the general internality and the internality in the field of achievements. The established phenomena of internality of the students of the Kuban Cossack military school give the grounds to say that educational process and the educational environment of this educational institution possess the most expressed resource of steady positive influence on personal formation of senior students and young men.

**Efimova E. M. The Methodological Approaches to the Process of Developing Social Stability of Personality in Institutions of Higher Economic Education // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 1(26). – PP. 177 – 183. [0,5 п. л.]**

**Key words**

Social stability of personality, sociological approach, axiological approach, personality-activity approach, competence-based approach.

**Summary**

The article is devoted to the phenomenon of social stability of personality. The author describes social stability from the pedagogical point of view and outlines its components. The author gives full attention to four key methodological approaches to the process of developing social stability of personality in institutions of higher economic education: sociological approach, axiological approach, personality-activity approach, competence-based approach. The importance and necessity of developing social stability of would-be specialists in the sphere of world economy and foreign trade are also highlighted.

**Kozlova S. N. Individualization of Training Process as a Factor of Improving the Quality of Assimilation of Special Professional Competences at Secondary Specialized Medical Establishments // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 1(26). – PP. 184 – 190. [0,6 п. л.]**

**Key words**

Individualized training process, the professionally-significant way of activity, the preferred way of activity, stages of assimilation of special professional competences, generalized educational route, mutual transitions of theory and practice, quasiprofessional activity, educationally-professional activity

**Summary**

The author describes the gradual process of assimilation of special professional competences and its individualization by independent and responsible choice of the educational route, which provides the development of mutual transitions of theory and practice and a gradual transition from the preferred way of activity to the professionally significant one. The research data of the efficiency of the assimilation of special professional competences in realization of individualization of the training process are presented.



**Kocherova S. A. Role of Pedagogical Dialogue in the Course of Training to Geometrical Modeling // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 1(26). – PP. 191 – 196. [0,5 п. л.]**

**Key words**

Pedagogical dialogue, geometrical modeling, the channel, the information

**Summary**

In article value of pedagogical dialogue between the teacher and students is underlined, and the intensification of process of pedagogical dialogue is put forward as one of variants of the decision of methodical problems in development of process of geometrical modeling.

**Kocherova S. A. System of Professional Abilities and the Personal Qualities Formed at Development of Geometrical Modeling // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 1(26). – PP. 197 – 202. [0,5 п. л.]**

**Key words**

Professional abilities, personal qualities, the geometrical information, model, the theory of counts

**Summary**

In article, using the theory of counts, attempt of revealing of degree of importance of those or other professional personal qualities formed at the future expert at studying of the geounderground-graphic of disciplines becomes.

**Kupalov G. S. Readiness to cooperate as a core competency of graduates of a teacher training college // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 1(26). – PP. 203 – 207. [0,4 п. л.]**

**Key words**

Cooperation, methodological support, activity-modular technology

**Summary**

This article raises the problem of readiness of teacher-training college graduates to cooperate in the terms of transition to action-competence approach.

Readiness of teacher-training college graduates as a key professional expertise, allows in the new conditions of modernization of Russian education system using innovative educational technology to develop the cognitive abilities of students.

**Kucherov S. S. The Theoretical Basis of the Formation of Valeological Culture of a Personality // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 1(26). – PP. 208 – 213. [0,5 п. л.]**

**Key words**

Therapeutic pedagogy, anthropological principle, valueology, valeological culture

**Summary**

Health protection is the duty of everyone. No one has the right to impose it on others. The person ought to be aware of health, as the supreme value and preserve it, forming a valeological culture.

**Maksimova L. I. Students' Policultural Competence Acquisition in the Policultural Education Process // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 1(26). – PP. 208 – 213. [0,6 п. л.]**

**Key words**

Multiculturalism, basic European values, the intercultural dialogue, policulturalism, policultural education, policultural competence

**Summary**

The article deals with the categories of «multiculturalism – basic European values – the

intercultural dialogue – policulturalism – policultural education – policultutal competence». The problems of multiculturalism and policultural education are revealed through the analysis of the Council of Europe documents and scientists' research. The policultural competence as a component and a result is necessary to acquire in the process of students' policultural education.

**Selezneva M. V. Theoretical Analysis of Subjectivity Phenomenon // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 1(26). – PP. 214 – 220. [0,6 п. л.]**

**Key words**

Subjectivity, subject position, subjects interaction, subjectivity of the military higher school cadet

**Summary**

The paper focuses on subjectivity essence, characteristics, peculiarities and development conditions determined in course of theoretical analysis. Subjectivity theoretical models and different approaches to students' subjectivity development are presented. On the basis of V. I. Panov's theoretical model personal constructs bearing a relation to subjectivity are assigned and relevant methods measuring the constructs are selected. The paper reports the outcomes of a empirical research on subjectivity development of military higher school cadets depending on different types of the interaction in system «cadet - professor».

**Filippova E. Monolingual and Bilingual Children: Studing the Esthetic and Art Perception Differences of Moscow Schoolchildren // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 1(26). – PP. 221 – 224. [0,3 п. л.]**

**Key words**

The differences between monolingual and bilingual children, esthetic education, esthetic perception

**Summary**

The school area has been changing in Moscow for last years. Every year we can observe more families migrating to Russian from another language culture. That is why methodic of nowadays use, demands strong correction and needs a new view of this problem. The most important step to solve this problem is to learn the differences between monolingual and bilingual children. Esthetic and art education could be the base for bilingual person formation. Here is the description of the experiment going at Moscow State School which goal is to compare esthetic differences of these groups.

**Tsiku Z. I. Valueable-Semantic Sphere as the Factor of Formation of Special Abilities of the Teacher of Preschool Educational Institution of the Combined Type // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 1(26). – PP. 225 – 232. [0,6 п. л.]**

**Key words**

The preschool education, pedagogical abilities, emotional abilities, emotional intelligence, the orientations of the meaning of life, life process, productivity of life, invariant pedagogical abilities, specific pedagogical abilities

**Summary**

In article the conditionality of special pedagogical abilities of the subject of proper-developing pedagogical activity is considered by its value-semantic sphere. It is shown that development of special abilities of the teacher of preschool education is not rectilinear process. It is under influence the orientations of the meaning of life, in particular values of process of life and professional work, and also satisfaction productivity of life. On the basis of the concept of psychological modeling of the person the invariant and specific abilities forming emotional intelligence of teachers of the general and correctional preschool education are established;

it is shown their determinable communication with valuable sphere of the person.

**Yaroslavtzeva O. Ya. Internationalization of the Higher Education of Latin America as a Factor of Modern Intergrative Processes // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 1(26). – PP. 233 – 241. [0,7 п. л.]**

**Key words**

Higher education, internationalization, integration, international activities, development, association

**Summary**

The article touches upon the peculiarities of internationalization of the higher education of Latin America, caused by the specific socio-economic, cultural and national factors of the development of the Latin America and Caribbean countries.

The research of integrative phenomena in the higher education has shown that Latin America possesses one of the most varied systems of its participation in the area of higher education which may be distinguished on several levels: subregional, regional, common American and global. The basic instruments of internationalization and integration in higher education should be: the organization of unified educational politics and standards, the creation of the international nets and systems of information, joint projects and programs of regional and international labour and knowledge market, the exchange of professional experience between faculty and students.

**Bobkova P. V. Linguistic Means of Subjective Modality in the English Newspaper Discourse (on the Basis of Analytical Political Publications) // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 1(26). – PP. 242 – 246. [0,4 п. л.]**

**Key words**

Newspaper discourse, linguistic means of subjective modality, media text, analytical genres, political analytical publications

**Summary**

The article is devoted to the study of linguistic means realizing subjective modality in the newspaper discourse. The analysis is carried out on the basis of analytical political media publications.

**Afanasyev M. A. The Role and Functions of Information and Analysis Support for Export-Oriented Industrial Enterprises within the Framework of National Industrial Policy // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 1(26). – PP. 247 – 251. [0,4 п. л.]**

**Key words**

Industrial policy, export-oriented enterprises, information and analysis support, export support, export-oriented industrialization

**Summary**

The article deals with integrating non-financial export support measures into national industrial policy as part of the mechanism of information & analysis support of export-oriented enterprises. The author studies the role and functions of information and analysis support of export-oriented industrial enterprises and touches upon the institutional basis and conditions for developing an efficient mechanism of information and analysis support of Russian export-oriented industrial enterprises.

**Maximov R. V. The Problems of Risk Management of the Residual Value of the Assets of the Leasing Company // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 1(26). – PP. 252 – 254. [0,3 п. л.]**

**Key words**

Leasing, residual value, risks management, aviation

**Summary**

The article is devoted to the mechanism of managing and reducing the risks of fluctuation of the residual value of assets of the leasing company, illustrated by the leasing of aircraft.

**Bashkireva T. V. Physiological and Psychological Concepts of Adaptation Reactions Concerning Stress-Factor // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 1(26). – PP. 255 – 260. [0,5 п. л.]**

**Key words**

Sights, stress-factor, physiological and psychological stress, adaptation reactions

**Summary**

Physiologists, doctors and psychologists stress sights literary analysis are considered. Physiological and psychological stress and human adaptation reactions on it are considered.

**Bulieva N. B. The Clinical Features of Herpetic Diseases at the Patients with Haemoblastoses // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 1(26). – PP. 261 – 271. [0,9 п. л.]**

**Key words**

Hemoblastoses, cytomegalovirus, herpes, lymphomes, antiviral drugs

**Summary**

In the article the literature's datas of diagnostics and clinical features of herpesvirus infections at the patients with haemoblastoses and also basic principles of its treatment are analysed. These infections are an important cause of appearance of infectious – inflammatory complications in immunocompromised persons.

**Vlasov V. I. Theoretical Bases of Spiritual Epidemiology. P. 3. Mathematical Modeling and Forecasting of Spiritual Morbidity of Organized Groups of Adult Population (on an Example of Military Men Criminality) // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 1(26). – PP. 272 – 291. [1,6 п. л.]**

**Key words**

Classical epidemiology, spiritual epidemiology, epidemiology of information, spiritual morbidity, dynamics, tendency, cyclicity, infection, information, spirit, soul, body, social pathology, pathogenicity of information, medicine, psychology, pedagogy, criminology.

**Summary**

In this article there are the results of further practical application of basic theoretical aspects of an epidemiology of information (spiritual epidemiology) and an epidemiological method to studying of a character of multiyear dynamics of the criminality as a spiritual morbidity of population according to the officially registered data of public media.

Multiyear dynamics of an epidemic process of the criminality of military men in the Armed Forces of the exUSSR as especially dangerous form of spiritual morbidity of a criminal character among specially organized groups of population, which was registered during the period from 1949 till 1991 has been considered. There was analyzed multiyear dynamics of basic kinds of the military men criminality in totality at their simultaneous distribution. Mathematical model of multiyear dynamics of an epidemic process of the military men criminality inclusive of a complex matter of its rhythms with different oscillation periods was constructed and the very-long-range forecast for hundred years forward till 2099 has been developed according to this model.

**АВТОРЫ  
(AUTHORS)**

АФАНАСЬЕВ Максим Анатольевич – аспирант кафедры экономики факультета управления в экономических и социальных системах Таганрогского технологического института Южного федерального университета (ФУЭС ТТИ ЮФУ)

**Контактная информация:** E-mail: afanasyev.maxim@gmail.com; тел. +7-918-5000-119

БАШКИРЕВА Татьяна Валентиновна – кандидат биологических наук, доцент кафедры общей психологии Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

**Контактная информация:** E-mail: t.bashkireva@rsu.edu.ru; тел. 8-910-572-77-59

БЕЛЯЕВА Надежда Федоровна – доктор исторических наук, профессор, заведующая кафедрой всеобщей истории Мордовского гос. пед. института имени М. Е. Евсевьева

**Контактная информация:** E-mail: general\_history@mordgpi.ru; тел. 8-(342)-33-93-41

БОБКОВА Полина Владимировна – аспирант кафедры стилистики английского языка Московского государственного лингвистического университета (МГЛУ), преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области экономики МГЛУ

**Контактная информация:** E-mail: gewerkschaft@inbox.ru; тел. 8-915-157-18-49

БУЛИЕВА Наталья Борисовна – кандидат медицинских наук, доцент кафедры госпитальной терапии Ханты-Мансийской государственной медицинской академии, г. Ханты-Мансийск

**Контактная информация:** E-mail: a-editor@yandex.ru; тел. 8-953-105-24-58

БУЛИМОВА Ирина Николаевна – учитель биологии средней общеобразовательной школы № 63 г. Рязани, заслуженный учитель РФ

**Контактная информация:** E-mail: bulimirina@gambler.ru; тел. 8-960-568-90-86

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

ВОЛОЧКОВ Андрей Александрович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой практической психологии Пермского государственного педагогического университета (ПППУ), заместитель директора Института психологии ПППУ

**Контактная информация:** E-mail: volochkov@pspu.ru; тел. 8-912-592-04-84

ВЯТКИН Бронислав Александрович – член-корреспондент Российской академии образования, доктор психологических наук, профессор, директор Института психологии Пермского государственного педагогического университета

**Контактная информация:** E-mail: volochkov@pspu.ru; тел. 8-(342)-212-23-89

ГАЛИНА Зульфина Нагимьяновна – научный сотрудник лаборатории психологии профессионального развития личности Психологического института РАО

**Контактная информация:** E-mail: galinazn@mail.ru; тел. 8-(929)-654-97-54

ГОРБУНОВ Борис Владимирович – доктор исторических наук, профессор кафедры теории истории социально-гуманитарного образования Рязанского областного института развития образования, академик РАЕН

**Контактная информация:** E-mail: borgor.1949@mail.ru; тел. 8-(9412)-35-09-26

ГУСЬКОВ Дмитрий Игоревич – аспирант Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

**Контактная информация:** E-mail: kabracsis@yandex.ru; тел. 8-953-747-31-02

ДЖАФАРОВ Александр Довлатович – аспирант Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

**Контактная информация:** E-mail: kybajido@yandex.ru; тел. 8-953-739-51-93

ДОДОВА Людмила Муратовна – аспирант кафедры психологии Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма (г. Краснодар)

**Контактная информация:** E-mail: dodovalm@mail.ru; тел. 8-(861)-228-69-24

ЕФИМОВА Елена Михайловна – преподаватель кафедры английского языка ФЭМ и ФМФ Всероссийской академии внешней торговли Минэкономразвития России

**Контактная информация:** E-mail: elena-ef@mail.ru; тел. 8-916-758-04-49

КАРПОВА Ольга Викторовна – декан факультета управления социокультурными проектами НОУ ВПО «Институт «Московская высшая школа социальных и экономических наук»

**Контактная информация:** E-mail: olgakarpova@yandex.ru; тел. +7(495) 564 85 82\*121

КАСАТКИНА Вера Сергеевна – ведущий специалист ООО КБ «РОСАВТОБАНК» (г. Москва)

**Контактная информация:** E-mail: \_kid@rambler.ru; тел. 8-915-025-36-14

КОЗЛОВА Светлана Николаевна – преподаватель Соликамского филиала Березниковского медицинского училища (Пермский край, г. Соликамск)

**Контактная информация:** E-mail: KOZZZ-SV@yandex.ru; тел. 8-950-47-33-803

КОПТЕВА Наталия Васильевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры практической психологии Института психологии Пермского государственного педагогического университета

**Контактная информация:** E-mail: kopteva@perm.ru; тел. 89129847590

КОЧЕРОВА Светлана Александровна – старший преподаватель кафедры «Инженерная и компьютерная графика» Пензенской государственной технологической академии

**Контактная информация:** E-mail: sveko2008@yandex.ru; тел. 89042664477

КУПАЛОВ Георгий Сергеевич – аспирант Московского педагогического государственного университета, преподаватель педагогики и психологии педагогического колледжа №9 «Арбат» (г. Москва)

**Контактная информация:** E-mail: Garry210286@mail.ru; тел. 89151673055

КУЧЕРОВ Сергей Сергеевич – аспирант Московского государственного областного университета, тренер-преподаватель высшей категории Специализированной детско-юношеской спортивной школы олимпийского резерва

**Контактная информация:** E-mail: svtlana-yakovlyk@yandex.ru; тел. 8-916-318-69-37

МАКАРОВА Татьяна Васильевна – аспирант кафедры мировой политики факультета мировой экономики и мировой политики Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»

**Контактная информация:** E-mail: Tatiana.makarova@gimun.org; тел. +79038560665

МАКСИМОВ Роман Вадимович – аспирант очного отделения кафедры прикладной экономики МГИМО (У) МИД РФ, сотрудник ОАО «Ильюшин Финанс К<sup>о</sup>»

**Контактная информация:** E-mail: rvmaximov@gmail.com; тел. 8-903-669-25-25

МАКСИМОВА Людмила Ивановна – старший преподаватель кафедры английского языка Ка Moscowского государственного областного социально-гуманитарного института

**Контактная информация:** E-mail: maksimova-li@mail.ru; тел. 8-(496)-615-49-03

МИРОШКИН Владимир Вячеславович – кандидат исторических наук, доцент кафедры всеобщей истории Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, начальник отдела НИР

**Контактная информация:** E-mail: miroshkinv@yandex.ru; тел. 8-(342)-33-93-09

МИТИНА Лариса Максимовна – доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией психологии профессионального развития личности Психологического института Российской академии образования

**Контактная информация:** E-mail: mitinalm@mail.ru; тел. 8-(916)-555-31-60

НЕДУГОВА Ирина Анатольевна – кандидат философских наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Южно-Уральского государственного университета (филиала в г. Миассе)

**Контактная информация:** E-mail: nedugova@mail.ru; тел. 8-(3513)-54-78-13

ОРЕШКИНА Анастасия Владленовна – соискатель кафедры всеобщей истории Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

**Контактная информация:** E-mail: oreshkina\_nastja@mail.ru; тел. 89105093092

ПЕТРЫГИН Сергей Борисович – кандидат педагогических наук, старший преподаватель Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

**Контактная информация:** E-mail: fkk-kan@yandex.ru; тел. 8-910-565-28-25

ПОЗДНЯКОВ Игорь Александрович – кандидат исторических наук, заместитель директора по развитию Института русского языка и культуры СПб государственного ун-та

**Контактная информация:** E-mail: batozhok@mail.ru; тел. 9219306840

РАЗДОРСКАЯ Олеся Владимировна – кандидат педагогических наук, ст. преподаватель кафедры иностранных языков и кафедры педагогики Курского госмедуниверситета

**Контактная информация:** E-mail: razdorski@yandex.ru; тел. 8-(4712)-39-25-09

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

САПЕЛЬНИКОВ Максим Викторович – аспирант Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

**Контактная информация:** E-mail: maxim.kyokushin@yandex.ru; тел. 8-920-958-56-87

СЕЛЕЗНЕВА Маргарита Викторовна – преподаватель кафедры русского и иностранных языков Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища (военного института) имени генерала армии В. Ф. Маргелова; соискатель Психологического института РАО, г. Москва

**Контактная информация:** E-mail: selezneva-margarita@rambler.ru; тел. 8-(4912)-33-88-54

УРУБКОВА Лидия Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков Рязанского государственного медицинского университета имени академика И. П. Павлова

**Контактная информация:** E-mail: kafedra1@bk.ru; тел. 8-(4912)-75-42-38

ФИЛИППОВА Екатерина Валерьевна – аспирант Института художественного образования Российской академии образования

**Контактная информация:** E-mail: Ekaterina.philippova@gmail.com; тел. 89652669544

ЦИКУ Зара Ибрагимовна – аспирант кафедры психологии Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма (г. Краснодар), заведующая муниципальным дошкольным образовательным учреждением МДОУ ДС № 214 г. Краснодара

**Контактная информация:** E-mail: Zara-65@mail.ru; тел. 8-(861)-236-97-03

ЯКОВЛЮК Светлана Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент Московского государственного областного социально-гуманитарного института

**Контактная информация:** E-mail: svtlana-yakovlyk@yandex.ru; тел. 8-916-396-58-11

ЯРОСЛАВЦЕВА Ольга Яковлевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков факультета истории и международных отношений Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

**Контактная информация:** E-mail: erifan@mail.ru; тел. 8-(9412)-28-04-45

ЯУШКИНА Наталья Николаевна – аспирант кафедры всеобщей истории Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева

**Контактная информация:** E-mail: yaushkina87@mail.ru; тел. 8-(342)-33-93-41

#### ПОЗДРАВЛЕНИЕ

Редакция «Российского научного журнала» поздравляет профессора ГОУ ДПО «Рязанский областной институт развития образования» Горбунова Бориса Владимировича с присвоением почетного звания «Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации» за заслуги в научно-педагогической деятельности и большой вклад в подготовку квалифицированных специалистов Указом Президента Российской Федерации Д. А. Медведева за № 1487 от 10 ноября 2011 года «О награждении Государственными наградами».



**ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ  
В «РОССИЙСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ»****1. Правила оформления научных статей:**

набор текста в формате Word, шрифт Times New Roman; размер шрифта - 14; междустрочный интервал - 1,5; формат бумаги - А4; отступ - 5, поля - 20. Объем статьи - не менее 10 стандартных машинописных листов. Сноски и примечания, список литературы формировать единым списком под названием **Примечания** - в конце статьи. Ссылки в тексте - в квадратных скобках, первая цифра - номер ссылки в конечном списке Примечаний, вторая цифра - номер страницы, например: [3. С. 15].

**2. На первой странице статьи указываются:**

**2.1.** Название научного или учебного заведения, той организации, в которой выполнена научная работа, либо учреждение, где работает автор статьи.

Указывается также местонахождение указанной организации: страна, регион, населенный 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 при-

лагаются на английском языке - фамилия автора, название статьи, аннотация (summary), ключевые слова (key words), разделы науки.

**3.** Публикации в журнале платные. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается. Предварительно подаётся заявка на публикацию статьи по электронному адресу: [gosnauka@mail.ru](mailto:gosnauka@mail.ru)

**4.** Стоимость пересылки одного экземпляра журнала: по России - 100 руб.; по странам СНГ - 250 руб.; стран дальнего зарубежья - определяется расчётным путём.

**5.** К материалам статьи отдельным файлом прилагается авторская справка, содержащая основные сведения об авторе:

Ф.И.О. автора, учёное звание, учёная степень, место работы, должность, почтовый адрес (с индексом), электронный адрес (e-mail), номера контактных телефонов для открытой печати.

**6.** Для аспирантов и соискателей обязательно предоставление в редакцию рецензии от научного руководителя или известного специалиста. Рецензия должна быть заверена надлежащим образом.

**7.** Автору статьи высылается один бесплатный экземпляр журнала.

**8.** Наш почтовый адрес: 119313, Москва, Ленинский пр., 89, оф. 2. «Российский научный журнал».

**9. Наши банковские реквизиты:**

Наименование получателя платежа:

ИП Нагорнов Валентин Павлович

Р/счет № 40802810990350448401

в Ярославском филиале ОАО «Промсвязьбанк» г. Ярославль

ИНН 622900425707, БИК 047888707,

к/с 30101810800000000707 в ГРКЦ ГУ

Банка России по Ярославской области

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](mailto:rosnauka@mail.ru)

<http://www.rnjournal.narod.ru>

Сдано в набор 15.01.2012.

Подписано в печать 15.01.2012.

Тираж 1 200 экз.

Заказ № 994.

Отпечатано в ООО «Полиграфия».

390000, Рязань, ул. Почтовая, 61, стр. 9а.