



РОССИЙСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ 2(27)' 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

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 ГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет»

БОРИСОВ Валерий Михайлович – Зам. Председателя Совета, профессор, доктор исторических наук, зав. кафедрой истории ГБОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет имени М. А. Шолохова»

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

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

АРСЕНТЬЕВ Николай Михайлович – член Совета, профессор, доктор исторических наук, член-корреспондент РАН, директор Историко-социологического института ГБОУ 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 ГБОУ 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 ГБОУ 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 ГБОУ ВПО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина»

ГРЕБЁНКИНА Лидия Константиновна – член Совета, профессор, доктор педагогических наук, зав. кафедрой педагогических технологий ГБОУ 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 ГБОУ 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 земли в правление Василия III (1505-1533 гг.) [Часть 20].....	3
Шевцов Н. М. Истоки национал-социализма в германском обществе до первой мировой войны.....	28
Шевцов Н. М. Политические процессы и социально-психологическая атмосфера в Германии в период революции и гражданской войны (1918-1923).....	33
Ковалев С. В. Рост влияния аравийских монархий в арабском мире после октябрьской войны 1973 года.....	39
Попова Е. В. Преобразования первого кабинета Беназир Бхутто (1988-1990 гг.).....	48
Орешкина А. В. Роль традиционного фактора в жизни сомалийского общества.....	54
Лушпай Д. В. Феномен современного морского пиратства в Сомали: теоретические и практические аспекты.....	60
Нагорнов В. П. Промышленная фамилия Мосоловых: металлургическая деятельность на Кана-Никольском и Непложском горных заводах.....	67
Юрин В. А. Открытие духовных училищ в Рязанской губернии в XIX веке.....	81
Усков В. А., Стрикалов И. Ю., Водорезов А. В., Милованов С. И., Чернецов А. В., Шишов С. И. К методике изучения культурного слоя на оползнях: анализ археологических и геолого-геоморфологических материалов городища Старая Рязань.....	87

II. ФИЛОСОФИЯ

Лисина Е. А. Ритуал как объект исследования в современной зарубежной науке: к вопросу классификации методологических подходов.....	100
--	-----

III. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Васильева Н. Л., Беркалиев Т. Н. Концепция психолого-социального сопровождения личностного развития.....	108
Ельцов А. В., Махмудов М. Н., Пакин Д. Е. Применение информационных распределенных ресурсов при дистанционном обучении в курсе физики.....	115
Островская Л. В., Полякова О. В., Семёнов В. А., Бахарева Л. Н., Беляева Е. С., Урубкова Л. М. Социокультурные системно-ценностные основы в профессионально-этической подготовке специалистов высшей школы.....	120
Сенатор С. Ю., Емельянова М. В. Теоретические основы экологического воспитания школьников на основе системного подхода.....	126
Сергеев С. Ф., Заплаткин Ю. Ю., Захаревич М. А., Соколов В. Н. Проблема адаптивности в тренажерах.....	132
Вдовина Н. А. Модель развития профессионально-ценностных ориентаций субъекта психологической безопасности в образовательной среде.....	142
Ерофеева М. А. Педагогические основы подготовки будущих учителей к гендерно-половому воспитанию школьников.....	148
Ерофеева М. А. Интегративно-деятельностный подход в подготовке студентов к гендерно-половому воспитанию школьников.....	156
Крук В. М. Проблема личностной надежности специалиста в отечественных концептуальных психологических исследованиях.....	164
Мамедова А. В. Проблема оценивания коммуникативной компетентности будущего специалиста.....	171
Петрыгин С. Б. Ката как неотъемлемая составляющая мастерства в боевых искусствах.....	178
Петрыгин С. Б. Восточные единоборства как отражение взаимодействия физического и эстетического начал в развитии личности подростка.....	184
Петрыгин С. Б., Джафаров А. Д. Воспитание двигательных навыков и умений в процессе освоения базовых технических элементов Киокусинкай.....	189
Силкин П. А. Организация педагогического отделения Ленинградского государственного хореографического техникума (училища).....	194
Бажбенова С. Б. Понимание и взаимопонимание в семьях, имеющих инсультных больных.....	200
Водяненко Г. Р. Формирование информационной образовательной среды школы на основе диверсификации содержания школьного образования.....	206
Грищенко В. Д. Национально-культурные ценности в формировании межкультурной компетенции.....	212
Девятова Г. Н. Педагогический аспект идей о русской иконе в трудах отечественных мыслителей XX века.....	219
Джафаров А. Д. Боевые искусства как составная часть японской классической педагогики.....	224
Долженко О. В. Информационно-коммуникативные технологии как средство формирования ключевых компетенций журналиста.....	230
Жарова А. М. Реализация компетентностного подхода применительно к иноязычному образованию в начальной школе.....	234
Князева Л. В. Наркотическая субкультура как элемент молодежной субкультуры.....	239
Кочеткова Е. М. Условия и факторы возникновения делинквентных групп несовершеннолетних в США.....	247
Лобанова А. А. Базовые общекультурные компетенции старшеклассников.....	253
Майдонова С. В. Домашнее задание на уроках японского языка.....	257
Рогозян А. Б. Копинг-стратегии в структуре психологических предикторов индивидуального стиля стресс-устойчивости личности.....	262
Фирсова Е. В. Содержание обучения дискретной математике информатиков-экономистов.....	271

IV. ФИЛОЛОГИЯ

Цыпина И. М. История формирования слова «дипломатия» и словосочетания «внешняя политика» в русском и слова «diplomacy» и словосочетания «foreign policy» в английском языках в сопоставительном аспекте.....	278
--	-----

V. ЭКОНОМИКА

Афанасьев М. А. Теоретические основы нефинансовой поддержки экспорта: проблема информационно-аналитического обеспечения экспортно-ориентированных промышленных предприятий.....	286
Демченко Е. В. (Беларусь) Концепция маркетинга на рынке услуг.....	292

VI. ПРАВО

Артемьева Ю. А. Порядок реализации права на судебную защиту в налоговых спорах.....	298
Васильев В. В. Особенности гражданско-правовой нормы как структурного элемента системы гражданского права.....	305
Summary.....	308
Authors.....	318



УДК 94(47).042

ББК 63.214-1+63.3(2)43

Отечественная история, генеалогия правящих династий

РУССКИЕ ЗЕМЛИ В ПРАВЛЕНИЕ ВАСИЛИЯ III (1505 – 1533 гг.) [Часть 20]

И. Ж. Рындин

Анализ процесса смешивания княжеской аристократии с прочими служилыми людьми в Московском государстве и Великом княжестве Литовском в период правления великого князя Василия III и короля Сигизмунда I.

Ключевые слова

Великое княжение, княжеская аристократия, мелкие княжата, служилые и удельные князья, Великое княжество Литовское, Московское государство

После вступления на престол Василия III его младшие братья получили от отца следующие уделы: Юрий – Дмитров; Дмитрий Жилка – Углич; Семен – Калугу; Андрей – Старицу. Оставался еще Волоцкий удел у князя Федора Борисовича, двоюродного брата Василия III. Кроме того, обширным уделом на юго-западе Руси владел Василий Шемячич. Столицей его владений был Новгород-Северский. Ему принадлежали также города Рыльск, Путивль, Радогощ. К владениям Василия Шемячича примыкало Стародубское княжество Василия Семеновича Можайского с городами Стародуб, Гомель, Чернигов, Карачев, Хотимль. Чтобы прочнее привязать стародубского князя к себе Василий III в 1506 г. женил его на сестре своей супруги. Как отмечает А. А. Зимин, эти владения «представляли собой нечто среднее между уделами родичей Василия III и вотчинами служи-

лых князей» [1. С. 137].

Во время восстания Михаила Глинского в Литве оба князя были отправлены на вырубку новому союзнику Москвы. В 1512 г. Стародубский и Шемячич прикрывали на юге от крымцев тылы русской армии, готовившейся к походу на Смоленск. В обоих случаях с ними вместе находились московские воеводы. То же самое повторилось и перед вторым походом на Смоленск в 1513 г. Во время первого похода на Смоленск в конце 1512 – начале 1513 гг. князь Василий Семенович сопровождал московского государя. Весной 1515 г., когда он отправился в Москву по вызову Василия III, на вотчину Василия Семеновича, напали войска Менгли-Гирея. В 1518 г., после того, как Василий Семенович умер, его огромная вотчина отошла к Василию III [1. С. 138].

Как свидетельствуют источники, Василию Шемячичу некоторое время принад-

лежали Малый Ярославец, Кременец и Мышецкая волость. Очевидно, Шемячич получил Ярославец при самом выезде или не позднее 1505 г., а в 1508 г. уже потерял его, когда Ярославцем был пожалован при выезде на Русь М. Л. Глинский. После того, как Глинский был «поиман» в 1514 г., Ярославец снова перешел к Шемячичу, который сохранялся за ним и два года спустя. Шемячичу служил один из потомков Нетши – Петр Дмитриевич Шибра (племянник окольничего Данилы Ивановича). У него также находился на службе ярославский князь Василий Львович Зубатый. Вместе с Василием Стародубским Шемячич владел несколькими волостями на р. Угре. В 1507 - 1508 гг. оба князя ходили в поход на Литву на помощь М. Л. Глинскому. В 1508 г. Шемячич встречал отъехавшего на Русь М. Л. Глинского «с братьею». В 1512 г. оба князя обороняли русские «украины» на юге. В 1513 г. Шемячичу удалось сжечь посады Киева. Во время Смоленского похода 1513 г. оба князя держали оборону на Угре. В 1517 г. Шемячич разбил крымских татар под Путивлем. В том же году Василий Стародубский прислал донос на Шемячича, обвиняя его в измене. Донос подтвердил князь Федор Пронский, бывший тогда воеводой в Стародубе. В 1518 г. все обвинения с Шемячича были сняты. В 1523 г. он все же был арестован и умер в заточении в 1529 г. [1. С. 139 - 142].

После перехода «украинных» князей вместе с вотчинами на московскую службу на рубеже XV - XVI вв. в Великом княжестве Литовском удельных князей почти не осталось. Если не считать Кобринского удела, в котором мужская линия княжеской династии пресеклась в 1491 г., а женская – в 1518 г., после чего Кобрином распоряжался король Сигизмунд, – в начале XVI в. княжеские права на свои уделы сохраняли: князь Михаил Иванович Жеславский – на Мстиславль и Мглин, князь Федор Иванович Ярославич – на Пинск и Клецк, малолетний князь Юрий

Семенович с матерью Анастасией – на Слуцк и Копыль [2. С. 101].

Михаил Мстиславский, получивший свое княжество от великого князя Александра Казимировича, не был «отчичем» в своей вотчине, а потому власть его была ограниченной.

Сходная ситуация сложилась и в Пинском княжестве. После смерти последнего пинского князя Юрия Семеновича (из рода Наримунтовичей) Пинск в 1471 г. король Казимир пожаловал вдове князя Семена Олельковича (последнего киевского князя) княгине Марие [3. С. 12-13]. До 1495 г. пинским князем был ее сын Василий Семенович. В 1498 г. на его сестре женился клецкий князь Федор Иванович, внук Василия Ярославича Серпуховского. Он стал князем клецким и пинским. Власть его также была ограниченной [2. С. 103-104].

Бездетный князь Федор Иванович в 1509 г. завещал свои владения (Пинск, Клецк, Городок, Рогачев и др.) королю Сигизмунду. После смерти Федора (ок. 1520 - 1521 гг.) все его владения достались королеве Боне [2. С. 104].

Чуть дольше просуществовало Мстиславское княжество. В середине 1520-х гг. у князя Михаила Мстиславского произошел конфликт со своим сыном и наследником Федором, который жаловался королю, что отец не хочет давать ему ни одного имения. В 1525 г. Михаил выделил сыну замок Радомль, а в следующем году Федор Михайлович отъехал в Москву. С отъездом Федора и смертью другого сына, Василия, князь Михаил Иванович остался без наследников и он завещал все свои владения королевичу Сигизмунду Августу. Еще при жизни Михаила (в 1527 - 1528 гг.) король направил в Мстиславль своих заместителей, которым причиталась половина всех доходов (вторая половина шла князю Мстиславскому). После смерти Михаила (1529 г.) его владения стали старостством Виленского воеводства [2. С. 104-105].

Слуцкое княжество просуществовало до конца XVI в. После смерти в 1503 г. князя Семена Михайловича, его владения перешли к его сыну Юрию, который владел Слуцком до своей смерти в 1542 г. [2. С. 105].

Кроме того, на Волыни существовали крупная группировка русских князей, состоящая из Острожских, Чарторыйских и Сангушек.

Острожских князей в начале XVI в. представлял гетман литовский, наместник брацлавский и винницкий, староста луцкий, маршалок волынский, каштелян виленский и воевода троцкий князь Константин Иванович Острожский (ум. в 1530 г.). Его сын Иван унаследовал должности брацлавского и винницкого наместника [5. С. 45].

Ветвью Острожских князей были князья Заславские, которых представлял князь Андрей Юрьевич (ум. ок. 1535 г.). У него был брат, продолжатель рода, Иван (ум. ок. 1514 - 1516 гг.), сын которого Михаил умер ок. 1530 г. [5. С. 47].

Князь Михаил Сангушко умер после 1511 г. Ему наследовали сыновья Януш (ум. ок. 1516 г.) и Василий Ковельский (ум. ок. 1558 г.). Двоюродный брат последних, князь Андрей Александрович Сангушко (ум. в 1534 г.) был наместником кременецким (1498 - 1502 гг.), брацлавский и винницкий (1500 - 1501 гг.), староста владимирский (1508 - 1531 гг.), маршалок волынский (1522 - 1534 гг.) [5. С. 57].

Чарторыйских князей представляли луцкий староста князь Федор Михайлович (ум. в 1542 г.) и князь Семен Александрович (ум. ок. 1524 г.) [5. С. 54].

Осовицким князем в начале XVI в. был Михаил Иванович (ум. ок. 1550 г.) [5. С. 71]. Лукомскими князьями были Андрей и Федор Ивановичи (оба ум. после 1508 г.). Им наследовал их племянник, Андрей Иванович (ум. до 1534 г.) [5. С. 72].

Князь Федор Иванович Четвертинский умер около 1507 г. У него были младший брат Юрий и племянники: Василий (ум.

до 1545 г.), Федор (ум. после 1529 г.), Андрей (ум. в 1552 г.), Александр (ум. до 1528 г.) Федоровичи. Их двоюродными братьями были князья сокольские: Юрий (ум. ок. 1538 г.), Василий (ум. в 1528 г.) и хорунжий волынский Салтан (ум. в 1544 г.) Федоровичи Сокольские [5. С. 65-68].

Збаражским и порыцким князем являлся Федор Васильевич (ум. после 1514 г.). Его сыновья: Александр Збаражский и Порыцкий (ум. ок. 1560 г.) и Юрий Воронежский (ум. после 1577 г.) [8. С. 364]. Еще один его сын, князь Воин с Збаража Воронежский (ум. ок. 1564 г.) стал родоначальником князей Войно-Воронечских [5. С. 61].

Вишневецким князем был Михаил Васильевич (ум. ок. 1517 г.). Ему наследовали сыновья Иван (ум. в 1542 г.), Федор (ум. в 1533 г.), Федор (ум. в 1549 г.) и Александр (ум. в 1555 г.).

Полубенскими князьями были: наместник владимирский (1505 - 1507 гг.), господарский маршалок (с 1522 г.) князь Василий Андреевич (ум. в 1550 г.) и его брат Иван (ум. в 1556 г.) [5. С. 62].

По подсчетам Ю. Вольфа, на рубеже XV - XVI вв. в Великом княжестве Литовском существовало около 60 различных княжеских родов. За вычетом вышеперечисленных родов, абсолютное большинство остальных княжат принадлежало к служилой мелкоте. Значительное число их составляли Гедиминовичи (Буремльские, Жеславские, Корецкие) и Рюриковичи (Друцкие со своими многочисленными ответвлениями: Одинцевичами, Озерецкими, Путятичами, Бабичами, Горскими, Соколинскими, Толочинскими; и Вяземские с их ветвью Жилинскими, и другие смоленские княжата: Жижемские, Коркынские, Кропотки, Козловские; черниговские (Мосальские); неясного происхождения (Пузыны, Крошинские, Осовицкие, Полубенские, Ружинские и т. д.) [2. С. 105-106].

Перед походом в Молдавию в 1509 г. была составлена «Попис дворян всих ко-

роля его милости у великом князстве», где упоминаются русские князья (т. е. Рюриковичи и Гедиминовичи): Иван Дуда Друцкий-Горский, Семен Одинцевич, Богуш Мосальский, Григорий Лукомский, Иван и Тимофей Филипповичи Крошинские, Василий Андреевич Полубенский, Иван Козловский [2. С. 109].

В реестрах 1528 г. упоминаются следующие князья: Юрий Семенович Слуцкий, Константин Иванович Острожский, Михаил Иванович Мстиславский, Андрей Михайлович Коширский, Андрей Александрович Сангушко, Василий Михайлович Ковельский, Матвей Микитинич, Василий Андреевич Полубенский, Иван Михайлович Вишневецкий, Тимофей Филиппович Крошинский, Андрей Семенович Збаражский, Федор Иванович Жеславский, Федор Михайлович Чарторыцкий, Василий Иванович Соломерецкий, Василий Семенович Жилинский, Василий Юрьевич Толочинский, Соколинские (7 имен), Лукомские (7 чел.), Горские (4 чел.), Четвертинские (трое), Корецкие (двое), Озерецкие (двое), Любецкие (трое), жена Глеба Пронского, Тимофей Иванович Пузына, жена Ивана Курцевича, Иван Львович Барятинский, Петр Михайлович Головня, Михаил Иванович Осовицкий, князь Порецкий, князь Вяземский, Василий Кропотка, Дубровицкие (четверо), Мосальские (двое), Сокольские (трое), Буремские (двое), Жижемские и т.д. [2. С. 106-108. Таб. 1].

Источники сохранили имена князей, получавших великокняжеское жалование: Жеславские, Полубенские, Четвертинские, Мосальские, Крошинские, Корецкие, Соколинские и др.

По наблюдениям М. М. Крома, в отличие от московского двора, «в источниках не удастся обнаружить следов каких-либо корпораций литовско-русских князей, например, по родству, общности происхождения и т. д.» [2. С. 110]. **Происходил интенсивный процесс смешивания княжеских родов с другими слоями служи-**

лых людей в одно шляхетское сословие.

За исключением Волыни, княжеских родовых «гнезд» в Великом княжестве в начале XVI в. становилось все меньше. Имена многих княжат были разбросаны по всему государству. Так у князя Константина Крошинского поместья находились в Смоленском и Гродненском поветах. Это затрудняет определение его происхождения. Но, скорее всего, Крошинские происходят из смоленских князей. Самым ранним их представителем был, упоминаемый в 1446 - 1450-х гг., князь Иван Романович Крошинский. Он имел сыновей: Федора и Филиппа. В 1496 г. князь Филипп Иванович Крошинский с сыновьями жаловался великому князю Александру, «штож их имения, отчину их, взято за границу, к земли Московской», и просили пожаловать их именем; челобитье было удовлетворено. В 1498 г. последовало новое челобитье Ивана и Тимофея Филипповичей, которое тоже было удовлетворено. После взятия московскими войсками Смоленска в 1514 г. князья Крошинские вообще лишились всех владений, но остались на литовской службе. Князь Иван Филиппович получил от Сигизмунда Осташинский дворец под Новогрудком, а Тимофей получил двор в Жмудском повете. Их двоюродный брат Константин Федорович Крошинский, бывший королевским казначеем, бил челом королю Александру в 1503 г. и получил двор в Городенском повете. В дальнейшем король Сигизмунд подтвердил это дарение [2. С. 112].

Как видно, *мелкие литовские княжата дорожили службой у короля гораздо сильнее, чем своими имениями.* Теряя последние, они перебирались на новые места.

Мосальские князья еще в конце XV в. были оторваны от родовых вотчин, одни из них оседают на Смоленщине, другие – в Гродненском повете, третьи – на Брацлавщине и т. д. [2. С. 111]. В 1488 и 1497 гг. князь Тимофей Владимирович Мосальский, бывший смоленским окольным,

ездил в Москву к Ивану III с требованием прекратить разбойные набеги русских служилых людей на Литву [4. С. 117]. Его сын Александр был последним удельным князем Мосальским. В 1500 г. городом завладел московский государь. Сын последнего, Богуш, служил при королевском дворе. В 1508 г. на московскую службу перешел князь Василий Михайлович Литвин, ставший родоначальником князей Литвиновых-Мосальских. Его брат Василий Кольцо приехал в Москву в 1521 г., став родоначальником князей Кольцовых-Мосальских. Петр Михайлович Мосальский умер бездетным в 1496 г. Федор Михайлович Мосальский (ум. после 1509 г.) остался в Литве, его владения располагались в Олешичах в Гродненском повете. Борис Михайлович Мосальский (ум. после 1509 г.) также остался в Литве, владея именьями Сапежишками и Рачками в Гродненском повете [5. С. 69].

Князь Андрей Иванович Трубецкой (ум. в 1546 г.) в 1500 г. перешел в подданство России [14. С. 69]. Он был последним удельным князем трубецким. Его братьями были: Иван (ум. в 1513 г.), наместник на Кашире, Федор (ум. в 1541 г.) и Семен (ум. 1533 г.), боярин и наместник костромской [8. С. 332 - 333].

В 1500 г. вместе с князьями Трубецкими перешли в московское подданство князья Дмитрий и Семен Ивановичи Мосальские. В 1512 - 1513 г. они участвовали в первом Смоленском походе [1. С. 135; 4. С. 121].

После присоединения Смоленска к Московскому государству в 1514 г. своих владений в Смоленском повете лишились князья Крошинские, Иван Пузына. Однако все они остались на литовской службе и не стали переходить на московскую.

Князья Пузыны (как и Огинские) считаются потомками черниговских князей, хотя часть исследователей приписывает им смоленское происхождение [5. С. 65]. Их родоначальник, князь Василий Глазыня, до 1486 г. был награжден королем Ка-

зимиром за службу Мстиславецкой волостью. Сын Глазыни, смоленский окольный Олехно, в 1496 г. получил эту волость с устранением от прав наследования племянников от своего брата князя Ивана Васильевича, бежавшего около 1484 г. в Москву: Юрия, Дмитрия, Ивана, Льва, Михаила и Андрея, носивших прозвище Глушанок [5. С. 63]. Дмитрий Глушанок получил от короля Александра двор Вогинты в Жижморском уезде, который в 1510 г. перешел к его сыну Богдану Огинскому, получившему свое прозвище от искаженного «Вогинтский» [4. С. 126].

Князь Иван Иванович Пузына (ум. в 1515 г.), смоленский окольный, в 1496 г. получил поместье на Смоленщине. В 1514 г. король Сигизмунд подтвердил за ним право на двор в Мельницком повете, взамен смоленских владений, отошедших к Московскому государству. Его дети, Василий и Тимофей, в 1514 г. получили людей в Новогрудском повете, а в 1516 г. – двор их отца в Мельницком повете [5. С. 65].

Рязанским княжеством управлял Иван Иванович, который в 1521 г. был низложен и бежал в Литву, где и умер в 1534 г. Это было последнее, относительно самостоятельное, княжество на Руси. В Литве оказался и князь Глеб Юрьевич Пронский (ум. в 1513 г.), ставший там наместником бобруйским [5. С. 71].

Особо стоит сказать о князьях Друцких. В 1515 г. со смертью князя Андрея Константиновича Прихабского, пережившего своих сыновей Федора и Константина, угасла их старшая ветвь, оставшаяся в Литве. Соколинским уделом управляли сыновья князя Семена Федоровича Друцкого-Соколинского (ум. после 1514 г.) – Юрий (ум. до 1530 г.), Василий (ум. до 1541 г.), Андрей (ум. ок. 1546 г.) и Иван (ум. до 1524 г.) [10. С. 99].

Оказавшиеся в России князья Бабичевы в правление Василия III ничем себя не проявили. Можно лишь констатировать, что в это время действовали братья: Гри-

горий, Константин, Иван, Данила, Дмитрий и Андрей Семеновичи Бабичевы; их двоюродные братья: Федор, Дмитрий, Михаил Колышка Юрьевичи; Андрей и Иван Борисовичи и Федор Михайлович Бабичевы [8. С. 93].

Князь Константин Федорович Соколинский-Конопля со своим племянником Львом (ум. в 1552 г.) представлял род князей Коноплей [там же].

Князь Иван Федорович Озерецкий (ум. после 1509 г.) представлял князей Друцких-Озерецких [там же].

В 1508 г. князь Василий Дмитриевич Друцкий с братьями Богданом, Андреем и племянником Дмитрием Юрьевичем бежал на Русь как участник заговора князя Глинского. Князь Александр Васильевич в 1527 г. был вторым воеводой во Владимире. Князь Дмитрий Юрьевич Друцкий в 1524 г. был третьим воеводой на Угре. В 1531 г. он один из воевод в войсках под Серпуховом. В 1533 г. воевода полка левой руки в войске под Тулой, в том же году направлен из Коломны за реку для разведки о положении войск ханов Сафа-Гирея и Ислам-Гирея. Вступил в сражение с Сафа-Гиреем, часть войска которого побил, часть пленил и доставил в Москву.

Князь Иван Иванович Путятин-Друцкий (ум. после 1516 г.) был в 1506 - 1507 гг. наместником перемильским. Его сын Богдан не надолго пережил отца, а внук Василий Богданович умер в 1514 г. [10. С. 100]. На нем род князей Путятинчей пресекается.

Князья Путятины происходят от ряполовского князя Никиты Ивановича, который в 1495 г. выехал в Литву в свите княжны Елены Ивановны и получил значительные земельные пожалования от короля Казимира. У него было шесть сыновей: Фёдор, Иван, Василий, Петр, Давид и Матвей, неизвестный по родословцам. По мнению Ю. Вольфа, князь Матвей Никитич выехал в Литву в 1499 г. в связи с казнью князя Семёна Ивановича Ряполов-

ского, обвинённого в заговоре в пользу княжича Василия Ивановича. Все сыновья кн. Никиты Ивановича писались князьями Микитиничами-Ряполовскими. В 1509 г. кн. Матвей Никитич получил от великого князя Литовского имение Головчин и стал писаться князем Микитиничем-Головчинским [11].

Старшие сыновья кн. Никиты Ивановича вернулись в Москву (возможно, в 1508 г. вместе с князьями Глинскими). От князей Петра и Давыда Никитичей пошли две ветви рода князей Путятиных. Князь Петр Никитич Путятин вместе со своим племянником Семеном Ивановичем в 1514 г. был взят в плен литовцами под Оршей [8. С. 95].

Князь Юрий Михайлович Толочинский (ум. до 1522 г.) имел сына Василия Толочинского (ум. после 1546 г.), гомельского, затем оршанского старосту, бывшего одним из богатейших представителей рода Друцких [10. С. 101].

Князь Иван Васильевич Дудаковский представлял род князей Друцких-Горских, к которому также принадлежал его племянник князь Федор Дмитриевич Горский-Бурневский [10. С. 101].

Князь Иван Васильевич Красный (ум. после 1516 г.) пережил сына Дмитрия (ум. ок. 1507 г.) [10. С. 101].

Князь Роман Васильевич Друцкий-Любецкий (ум. до 1525 г.) имел сыновей королевских придворных Василия (ум. в 1533 г.), Дмитрия (ум. в 1558 г.), Богдана (ум. в 1546 г.), Ивана (ум. в 1567 г.) и Януша (ум. в 1548 г.), именовавшихся также князьями Видиницкими [5. С. 53].

Пронские князья, потерявшие Пронск, стали служить при дворе московского государя. В 1512 - 1515 гг. князь Федор Дмитриевич Пронский был московским наместником в Перевицке. Боярином он стал в 1528 г. Его троюродный племянник, князь Иван Васильевич Шемяка упоминается в качестве воеводы в 1530 г. Боярином он стал уже в правление Ивана Грозного. Юрий и Иван Дмитриевичи

дослужились до чина боярина при Василии III. Юрий Дмитриевич в 1506 г. послан на Плес с поручением к воеводе князю М. И. Булгакову. В первом Смоленском походе 1512 - 1513 гг. находился в авангарде русских войск под Смоленском. В 1518 г. он был послан с посольством в Крым, откуда вернулся в 1520 г. Во время набега Мухаммед-Гирея 1521 г. служил воеводой в Муроме. В 1522 г. наместничал в Пскове. С 1527 по 1530 г. наместник в Смоленске. С 1529 г. именовался боярином [1. С. 116].

Князь Иван Дмитриевич Пронский около 1505 г. владел землями в Ярославле. В 1512 г. вместе с Василием Шемячином ходил в поход к Киеву. Во время Смоленского похода 1513 г. оставлен в Туле в полку правой руки. В битве под Оршей 1514 г. попал в плен, где и умер [там же].

Князь Федор Дмитриевич Пронский появился в разрядах в 1511 г., когда он в сторожевом полку находился на Осетре. Во время первого Смоленского похода 1512 - 1513 гг. он стоял на Угре с князьями Д. В. Щеней, А. И. Булгаковым и другими в большом полку. Во время второго Смоленского похода 1513 г. он находился со старшим братом Иваном на Туле, возглавляя полк левой руки. В 1513 г. был пожалован Перевицком и третью в Переяславле Рязанском, что имел когда-то князь Федор Перевицкий. В 1519 г. он упоминается как воевода в Мещере. В 1524 г. был боярином старицкого князя [1. С. 116 - 117].

Князь Данила Дмитриевич Пронский упоминается в разрядах с 1512 г., когда был послан на подмогу к князю Д. В. Щене. В 1518 - 1519 г. он стоял с войском в Дорогобуже, в 1524 г. в Муроме, в 1529 г. в Калуге [1. С. 117].

Старшей ветвью тверских князей были князья Холмские. Князь Семен Данилович Холмский вместе с братом Василием в 1495 г. сопровождал Ивана III в Новгород. В 1497 г. служил в Казани. В том же году был отправлен во главе большого полка к

Нарове. Его брат Василий в 1500 г. женился на дочери Ивана III. В 1502 г. он принимает участие в неудачной осаде Смоленска. В 1504 г. упоминается в чине боярина. В 1505 г. он возглавлял рать на Муроме, а в 1507 г. – в Нижнем Новгороде. В том же году отправлен в Литву во главе московского войска, которое должно было соединиться с полками князей Василия Шемячича и Василия Стародубского. В 1508 г. вместе с Яковом Захарьиным возглавлял войска, выступившие к Дорогобужу. В том же году был арестован и отправлен на Белоозеро, где и умер [1. С. 112 - 113].

Его двоюродный брат князь Иван Иванович Каша (ум. в 1519 г.) в 1502 г. во время набега крымцев находился в Калуге. В 1516 г. наместничал в Устюге. В 1517 г. находился с воеводами в Калуге. Другой двоюродный брат В. Д. Холмского – Василий Михайлович в 1513 г. во время второго Смоленского похода был оставлен в Москве. Его сын Данила в 1520 г. находился среди каширских воевод. Сын В. Д. Холмского, Андрей, в 1527 г. был одним из поручителей по князе М. Л. Глинском, а в 1528 г. сопровождал Василия III в Кирилло-Белозерский монастырь [1. С. 113].

Князь дорогобужский Иван Осипович Пороша в 1507 г. был послан на Плес в помощь князю М. И. Голице. Он погиб под Казанью в 1530 г. [1. С. 109].

Князь Василий Андреевич Микулинский в 1514 - 1515 и в 1516 гг. командовал полком правой руки. В 1517 г. возглавлял войска в Мещере. В 1519 г. находился в сторожевом полку на Луках. В 1523 - 1525 гг. наместничал в Смоленске, в 1528 г. - в Пскове. В 1530 г. был воеводой под Рославлем. В 1531 г. возглавлял большой полк на Туле. В 1533 г. был главным воеводой в Новгороде-Северском [1. С. 110].

Его двоюродный дядя, князь Михаил Федорович Телятевский, в 1506 г. участвовал в неудачном походе на Казань в полку князя Федора Волоцкого. В 1508 г. был направлен с Лук в Литву. В 1509 г. с

титолом «наместник владимирский» был оставлен в Москве по старости во время поездки Василия III в Новгород [1. С. 110].

Его сын Иван Большой упоминается в разрядах с 1495 г. В 1507 и 1508 гг. он возглавлял большой полк в походе из Дорогобужа в Литву. В 1508 г. командовал полком левой руки в рати князя В. Д. Холмского, отправленной к Вязьме. В 1514 г. попал в плен под Оршей [1. С. 110].

Двоюродный брат последнего, князь Иван Андреевич Пунко, во время походов 1507 - 1508 гг. командовал полком правой руки в рати князя Ивана Михайловича Телятевского. В первом Смоленском походе 1512 г. командовал полком правой руки в авангарде русских войск. Во втором Смоленском походе 1513 г. возглавлял тот же полк в Дорогобуже. Находился в авангарде русских войск, направленном на Смоленск. Во время третьего Смоленского похода 1514 г. он возглавлял сторожевой полк в Туле. В том же полку находился во время похода к Мстиславлю и Дорогобужу 1515 г. В 1517 г. командовал тем же полком в Луках [1. С. 111].

Князь Василий Андреевич Чернятинский служил князю Андрею Старицкому. В качестве его воеводы он в 1521 г. был послан на Серпухов [1. С. 111].

После смерти князя Ивана Юрьевича Одоевского, старшим князем среди новосильских князей остался его брат Василий Юрьевич, который остался на литовской службе. В 1519 г. он был убит под Вильной в столкновении с московскими войсками. Известно, что сыну Ивана Юрьевича, Федору, принадлежала только половина Одоева и Новосили, остальной половиной владели его двоюродные братья Иван Сухорук, Василий Швих и Петр, которые в 1492 г. захватили и половину Федора [1. С. 133].

Князь Иван Семенович Сухорук уже в 1502 г. участвовал в походе против Литвы воеводой передового полка в войске князей Семена Стародубского и Василия Шемячича. В 1508 г. он второй воевода

большого полка у Василия Шемячича, направленного на помощь князю Михаилу Глинскому. В 1527 г. – воевода передового полка в походе против Крыма. Его брат, Василий Швих (ум. в 1534 г.), стал боярином уже в 1505 г. Очевидно, он полностью порвал со своим одоевским уделом и сосредоточился на службе московскому государю, в то время, как его старший брат еще сохранял остатки княжеского суверенитета в Одоевском княжестве. В 1502 г. Василий Швих был первым воеводой полка правой руки в походе на Литву. В 1507 г. он разбил крымских татар, сделавших набег на Одоев. В 1512 г. он наместничал в Великих Луках. В 1513 г. участвовал воеводой большого полка в походе на Брянск. В 1517 г. отбил нападение крымских татар на Тулу. Во время набег Мухаммед-Гирея 1521 г. возглавлял войска на Угре. Здесь же в головах находился его племянник Федор Иванович Одоевский. В том же году Василий Швих находился с полком в Серпухове. В 1527 г. он стоял с войском в Коломне. В 1528 г. – воевода на Угре, где отразил нападение царевича Ислама. В 1533 г. стоял с войсками в Одоеве. Владел землями в Можайском уезде. Третий брат, Петр Семенович, участвовал в походе на Литву 1508 г. воеводой сторожевого полка. В 1522 - 1523 гг. он также возглавлял сторожевой полк [1. С. 133-134; 4. С. 112].

Племянники Василия Швиха, Федор и Роман Ивановичи, в 1512 г. возглавляли полк правой руки в рати князя И. М. Воротынского, преследовавшей крымских татар из Козельска и Калуги. В 1527 г. они несли службу в Туле, где князь Роман остался и на следующий год. В 1530 г. он находился «под Окатовым», а Федор был послан в Одоев. В 1531 г. оба брата возглавляли полк правой руки армии князя И. М. Воротынского. В том же году князь Федор возглавлял в Одоеве большой полк, а затем был там вторым воеводой при кн. И. М. Воротынском; полком правой руки командовал его брат Роман [1. С. 134-135].

Часть Одоева (два жеребья и жеребий Петра Семеновича) к 1525 - 1526 гг. принадлежали князю И. М. Воротынскому. По мнению В. Д. Назарова, жеребья князей Михаила и Федора Ивановичей Одоевских достались Ивану III еще в 1490-х гг. [1. С. 135].

Перешедший на сторону Москвы в 1489 г. князь Иван Васильевич Белевский сохранил на время свою отчину Белев, а его младшие братья, Андрей и Василий, вскоре снова отъехали в Литву и только в 1492 г. окончательно перешли на московскую службу. В 1506 - 1507 гг. белевские князья отбивали нападение татар на белевские, одоевские и козельские места. В 1512 г. на Угре князь Иван Васильевич Белевский был вторым воеводой полка правой руки при князе Б. И. Горбатом. В 1512 г., накануне первого Смоленского похода, он находился на Туле в той же должности у князя А. И. Булгакова. На следующий год он там же был уже первым воеводой передового полка, а вторым в большом полку служил его сын Иван. Князь Андрей Васильевич Белевский во время первого Смоленского похода в 1512 г. командовал передовым полком вторым воеводой при Ф. Н. Бутурлине в рати князя И. М. Оболенского. В 1516 г. он возглавлял сторожевой полк на Вошане в рати князя В. С. Оболенского, позднее был отпущен к себе в Белев. [1. С. 129].

Сын Ивана Васильевича Белевского Иван во время набега Мухаммед-Гирея 1521 г. был вместе с князьями Ф. И. Одоевским и В. С. Мезецким головой у воевод, стоявших на Угре. В 1531 г. он находился среди одоевских воевод во главе сторожевого полка. В 1532 г. – один из воевод «на Сенкине». В 1533 г. вместе с князем Р. И. Одоевским был на Белеве [1. С. 129].

Выдающимся политическим деятелем эпохи Василия III был «слуга государев», боярин князь Иван Михайлович Воротынский (ум. в 1535 г.). Кроме части Воротынска, он владел еще и Перемышлем.

Еще в 1499 г. он вместе с одоевскими князьями разбил татар и азовских казаков под Козельском. В 1500 г., находясь в передовом полку, участвовал в разгроме литовцев под Мстиславлем. В 1502 г. водил тот же полк в Литву. В 1507 г. участвовал в отражении крымцев от Одоева. В том же году в походе князей Василия Стародубского и Василия Шемячича был вторым воеводой передового полка при князе Александре Владимировиче Ростовском. В 1508 г. он шел из Северы в Литву во главе передового полка в походе Василия Шемячича. В том же году вторым воеводой передового полка (после кн. В.В. Шуйского) участвовал в большом походе в Литву. В 1510 - 1511 гг. возглавлял на Туле большой полк. В походе 1512 г. на Угре был воеводой передового полка. В походе из Козельска к Калуге возглавлял большой полк. В том же году был под Можайском третьим воеводой в передовом полку (после князей В. С. Стародубского и В. В. Шуйского). Во время третьего Смоленского похода 1514 г. находился в войсках князя А. В. Ростовского в Туле первым воеводой передового полка, откуда был направлен под Смоленск. В 1515 г. был на юге в передовом полку, как и в 1516, 1517 и 1519 гг. В 1516 г. был послан воеводой в Рославль. Во время набега Мухаммед-Гирея 1521 г. находился в Тарусе, а позднее – в Серпухове при боярине князе М. Д. Щенятеве. В 1522 г. был арестован. В 1525 г. дал запись в верности и был прощен. В 1527 г. находился с полками в Одоеве, в 1529 г. – в Почепе и Серпухове. В 1530 г. сопровождал боярина кн. Д. Ф. Бельского «в поле». В 1531 г. он в Козельске, Туле и снова в Одоеве, но уже первым воеводой большого полка. В 1532 г. служил в Серпухове [1. С. 132-133; 6. С. 232].

По литовско-московскому договору 1484 г. Мезецк остался в совместном владении князей Федора Сухого и Василия Кукубяки Федоровичей, находящихся на литовской службе, а также Михаила Ро-

мановича и его двоюродных племянников Василия и Федора Ивановичей Говдыревских. Однако вскоре Иван III выменял его у мезецких князей на села в Стародуб-Ряполовском уезде в 1503 г. завещал Мезецк сыну Дмитрию. Мезецкие князья были низведены с положения служилых до положения обычных княжат и никакой политической роли уже не играли [1. С. 135].

Князь Семен Романович Мезецкий в 1506 - 1507 гг. был воеводой в Белой. В 1509 г. он четвертый воевода большого полка на Угре. В походе к Угре 1512 г. находился во вспомогательных войсках. В 1513 г. он стоял на Угре в сторожевом полку, после чего был послан в Стародуб. Его сын Петр в 1512 г. во время набега крымцев состоял в большом полку князя Даниила Щени «для посылок». В том же году в походе Василия III из Боровска к Смоленску возглавлял сторожевой полк. В Смоленском походе 1513 г. также был воеводой сторожевого полка. Другой сын, Андрей, был вторым воеводой полка правой руки в передовой рати в походе, направленной в 1513 г. под Смоленск. В 1519 г. он был убит в Мещере. Третий сын Семёна Романовича, Иван Семейка, в 1513 г. был вторым воеводой передового полка на Туле, затем послан в Стародуб воеводой сторожевого полка. В Смоленском походе 1514 г. он первый воевода полка левой руки. В 1515 г. – второй воевода полка левой руки на Вошане. В 1527 г. – четвертый воевода в Одоеве. В 1529 г. – воевода в Серпухове. В походе к Казани 1530 г. второй воевода передового полка. В том же году в походе на Казань - воевода сторожевого полка конной рати. Четвертый сын, Федор, в 1516 г. участвовал в походе из Белой к Витебску вторым воеводой сторожевого полка. В 1519 г. он один из воевод в Мещере. В 1529 г. второй воевода в Сенкине с братом Василием. В походе на Казань 1530 г. воевода сторожевого полка конной рати. В 1531 г. воевода на Рязани за городом. Пятый сын, Василий, при

нашествии Мухаммед-Гирея 1521 г. был головой в полках на Угре. В 1529 - 1530 гг. наместничал в Путивле. В 1531 г. он воевода на Рязани за городом и в том же году участвовал в походе на татар в передовом полку. В 1532 г. один из воевод в Серпухове, в 1533 г. воевода в Белеве. А. А. Зимин отметил, что Мезецкие – это «типичные воины, для которых ратная деятельность является профессией» [1. С. 136; 7].

О барятинских князьях этого времени сведений нет. Бесспорно, однако, что в начале XVI в. действовали сыновья князя Александра Андреевича Барятинского: Григорий, Дмитрий, Федор и Лев. Князь Василий Григорьевич Барятинский был наместником в Белеве. Князь Иван Дмитриевич служил князю Юрию Ивановичу Дмитровскому [7].

О хотетовских князьях также нет никаких сведений. По родословцам получается, что в эпоху Василия III действовали князья Иван и Василий Ивановичи, а также Богдан Данилович Хотетовские. Их двоюродный брат Парфений Ларионович Бунаков потерял княжеский титул и служил Ивану III как сын боярский. Матвей-Богдан Парфенович Бунаков с братом Тимофеем продолжил службу уже Василию III. [6. С. 322]. Козельским князем в рассматриваемую эпоху был Федор Борисович. Перемышльскими князьями, по показаниям родословцев, были Юрий Иванович, Василий и Лука Федоровичи [4. С. 131-132; 8. С. 51].

Князь Василий Семенович Елецкий в 1514 г. был вторым воеводой большого полка в походе в Литву, погиб или взят в плен под Оршей. Его брат Андрей в 1529 г. был воеводой в Вязьме. Другой брат, Иван Слезка, в 1515 г. был волостелем в Мещере, а в 1519 г. упомянут воеводой [4. С. 136]. Сведений об их двоюродных братьях Ивана Кокоре, Юрие Кривом и Семёне Быке Ивановичах нет. Сын Ивана Кокоря, Иван Селезень, в 1515 г. был вторым воеводой полка левой руки в Вели-

ких Луках, его брат Петр в походе Василия III на Литву 1511 г. также возглавлял полк левой руки, как и в походе 1513 г. В походе 1514 г. он первый воевода передового полка, а потом полка правой руки. В 1515 г. второй воевода сторожевого полка, а в 1519 г. – большого полка [8. С. 52].

Князь звенигородский Василий Иванович Ноздроватый (ум. в 1512 г.) в 1506 - 1507 гг. был третьим воеводой в Нижнем Новгороде. В 1509 г. в чине окольного сопровождал Василия III в Великий Новгород [1. С. 57].

Племянник Василия Ноздроватого, Данила Васильевич Лупа, до того как постригся в монахи успел послужить в разных полках [8. С. 53].

А. А. Зимин отмечает, что на примере звенигородских князей, можно видеть, «как младшие ветви княжеских фамилий (лишенные родовых земель) переходили на великокняжескую службу и достигали значительно больших успехов, чем их старшие родичи, служившие в уделах» [1. С. 57-58].

Болховские князья в рассматриваемое время были представлены князем Романом Васильевичем и его сыновьями: Иваном, Василием, Юрием, Ильей и Михаилом [4. С. 142].

Князь Дмитрий Васильевич Волконский в 1515 г. упоминается в чине окольного. В 1519 г. он один из воевод в Туле. Князь Андрей Иванович Старицкий пожаловал его вместе с братом Ипатом Потулом помещьем их брата Петра Вериги на Волконе. Петр Верига в 1515 г. был вторым воеводой передового полка в походе из Белой к Витебску; в 1519 г. - воеводой в походе на Литву; в 1520 - 1521 гг. – третий воевода в Туле. Князь Ипат Потул в 1533 г. присутствовал на свадьбе кн. А. И. Старицкого. Василий Иванович Волконский в 1519 г. был воеводой в Полоцком походе [4. С. 143].

В начале правления Василия III старейшим среди оболенских князей был боярин Петр Васильевич Нагой (ум. в 1510 г.), ко-

торый во время Псковского похода 1509 г. по старости был оставлен в Москве. Его младший брат, Федор Телепень участвовал в Смоленском походе 1508 г. воеводой правой руки и был убит при осаде Мстиславля.

Их племянник Иван Васильевич Немой участвовал в Смоленских походах. В 1516 г. вместе с князем И. М. Воротынским служил в Рославле. В 1517 г. стоял на Угре во главе передового полка. В 1519 г. находился «на берегу» в полку левой руки, а в походе на Литву – вторым воеводой полка левой руки. В 1519 - 1520 гг. и во время набега Мухаммед-Гирея в 1521 г. он был наместником на Белой. В 1522 г. находился среди воевод в Коломне. В 1523 г. вместе с князем И. И. Горбатым во главе конной рати отправлен на строительство Васильграда. В 1526 г. был уже боярином.

Его брат Федор Большой Лопата в 1517 г. вместе с И. В. Ляцким разбил литовцев под Опочкой. В походе 1519 г. в Литву князя В.В. Шуйского из Вязьмы он возглавлял полк левой руки. Во время набега Мухаммед-Гирея 1521 г. был вторым воеводой на Кашире, взят в плен, но выкуплен. В 1527 г. отбивал набег Ислам-Гирея под Ростиславлем. В 1529 г. находился на юге у устья Осетра. В походе на Казань 1530 г. возглавлял передовой полк судовой рати и погиб во время погони за Сафа-Гиреем.

Третий брат, Василий Васильевич Телепнев, очевидно, рано умер и в разрядах не встречается.

Четвертый брат, Федор Меньшой Овчина Телепнев, участвовал в войнах с крымцами в 1521 г. и с казанцами в 1530 г. С 1532 г. стародубский воевода.

Их двоюродный брат Иван Федорович Овчина Телепнев в 1510 - 1511 гг. возглавлял передовой полк под Тулой. В походе 1515 г. – второй воевода сторожевого полка в рати князя В.В. Шуйского. В походе 1519 г. – второй воевода полка левой руки. В 1515 г. встречал крымского посла. Во время набега Мухаммед-Гирея 1521 г. был

в Серпухове вместе с князьями М. Д. Щенятевым и И. М. Воротынским. В Казанском походе 1524 г. возглавлял полк левой руки в конной рати. В 1527 г. вместе с князьями В. С. Одоевским и И. И. Щетиной Оболенским отбил набег Ислам-Гирея под Ростиславлем. В 1528 – 1529 гг. наместничал в Калуге. В 1529 г. послан «в поле». В Казанском походе 1530 г. возглавлял полк правой руки конной рати. В 1531 г. вместе с князем И. М. Воротынским и И. В. Ляцким попал в опалу, но в следующем году уже служил на Кашире вместе с двоюродным братом Иваном Ивановичем Щетиной. В 1533 г. находился с другими воеводами в Коломне.

Князь Иван Иванович Щетина в походе на Казань 1505 - 1506 гг. служил на перевозе у воевод конной рати. В 1508 г. он был вторым воеводой полка правой руки в войске князя Д.В. Щени. В третьем Смоленском походе 1514 г. – второй воевода полка левой руки. В 1516 г. на Вошани он второй воевода в передовом полку. В 1520 г. служил на Белой. Будучи новгородским наместником (1522 - 1524 гг.) заключил в 1524 г. договор со Швецией. В 1526 г. наместничал в Смоленске. В 1527 г. в звании боярина один из воевод на Ростиславле, а в 1528 и в 1529 гг. – на Коломне.

Его брат Василий Шиха в 1525 г. был наместником в Новгороде. Другой его брат, Александр, в 1507 г. был козельским наместником, а в 1525 – 1526, 1528 и 1531 гг. – стародубским [1. С. 50-52].

Князь Андрей Михайлович Дурной Оболенский в 1513 г. в походе на Смоленск был воеводой запасной рати на Угре. В 1520 г. он воевода в Туле. Его племянник Владимир Борисович Туренин упоминается в разрядах с 1493 г. В 1501 г. он наместничал в Орешке. Его брат Иван Бобос занимал командные посты в 1521 и 1524 гг. Никита Борисович в 1512 г. служил вторым воеводой передового полка в рати князя И. М. Воротынского в Козельске и Калуге. В 1530 - 1533 гг. наместник

в Рязани [1. С. 52-53].

Князь Иван Михайлович Репня Оболенский (ум. в 1523 г.) в походе на Казань 1506 г. он возглавлял полк левой руки в судовой рати. В Литовской кампании 1507 г. он находился во главе передового полка, направляющегося к Смоленску. В 1508 – 1509 гг. он князь-наместник в Пскове. Был главным деятелем его присоединения. В 1512 г., будучи вяземским наместником, в чине боярина направлен к Смоленску. Во втором Смоленском походе 1513 г. он возглавлял передовой полк на Вязьме в войске князя Д.В. Щени, а осенью того же года – большой полк, отправленный к Смоленску из Дорогобужа. Разбил смоленского наместника Юрия Соллогуба, но взять крепости не сумел. Его старший сын боярин Василий Большой (ум. в 1546 г.) в 1519 г. был одним из войсковых воевод в Литовской кампании. В 1520 г. он воевода в Новгороде-Северском, в 1527 г. – в Коломне. В походе на Казань 1530 г. вместе с братом Петром находился в конной рати воеводой полка правой руки. Князь Петр (ум. в 1546 г.), также дослужившийся до чина боярина, в 1515 - 1516 гг. был первым воеводой передового полка на Вошане. В Казанском походе 1524 г. был первым воеводой полка правой руки в конной рати. В 1526 - 1527 гг. он находился в Серпухове, в 1527 г. – в Коломне, в 1528 г. – в Кашире. В 1531 г. второй воевода большого полка в Козельске, затем воевода на Угре. При нашествии Сафа-Гирея в походе из Коломны в Муром был вторым воеводой. Третий из братьев Репниных, Василий Меньшой, упоминается в разрядах с 1518 г. В 1531 г. был одним из воевод, стоявших на Кашире [1. С. 53; 4. С. 181-182].

Брат Бориса Турени и Ивана Репни, князь Андрей Пенинский, в 1512 г. был воеводой полка левой руки при нашествии крымских татар; в 1513 г. – воеводой на Угре в полках. Три его сына – Иван, Юрий Большой и Юрий Меньшой – служили у князя Андрея Старицкого [там же].

Князь Иван Владимирович Лыко Оболенский в 1507 г. был наместником в Вятке. Дети его, Василий, Михаил, Федор, Иван Желай и Иван Белоглаз, ничем не отличились, а внуки – Иван, Андрей Курака и Юрий Чапля – служили Андрею Старицкому [1. С. 54].

Двоюродный брат Лыковых, князь Иван Васильевич Глухой Кашин, упоминается в разрядах в 1516 – 1521 гг. Поскольку у него было два младших брата-тезки, Иван Скок и Иван Меньшой, трудно определить о каком из Иванов идет речь в разрядах. Другой его брат, Александр, в 1508 г. служил князю Семену Калужскому, затем был на разных должностях, в т. ч. воеводы-наместника рязанского в 1527 – 1528 гг. и стародубского в 1525 – 1526 и в 1531 г. Отстроил заново г. Пронск [1. С. 54-55].

Князья Долгоруковы в рассматриваемое время были представлены братьями князьями: Семеном, Федором Большим, Тимофеем, Федором Меньшим, Никитой, Александром и Михаилом Птицей Владимировичами [9. С. 105].

Князья Щербатовых в эпоху Василия III представляли братья Иван, Михаил, Александр, Василий, Григорий и Сильвестр Васильевичи Щербатовы. Иван Васильевич (называемый также Василием Большим по крестильному имени) служил князю Андрею Старицкому, владения его располагались в Алексинском уезде. В 1521 г. при нашествии крымского хана Мухаммед-Гирея был в Тарусе полковым головой [9. С. 105-106].

Князь Иван Васильевич Курля Оболенский во время Казанского похода 1506 г. командовал нарядом в войске князя Дмитрия Ивановича Жилки. Его брат Никита Хромой в первом Смоленском походе 1512 – 1513 гг. был первым воеводой полка левой руки. Во втором походе 1514 г. – воеводой полка правой руки. При взятии Смоленска – второй воевода полка правой руки. В 1517 г. первый воевода полка левой руки на Вошани. В 1524 - 1530 гг.

наместник в Новгороде-Северском. В 1531 г. стоял со своими полками против Рославля и в Кашире. В 1531 г. – первый воевода передового полка в Нижнем Новгороде [1. С. 46-48].

Князь Иван Дмитриевич Золотой упоминается в 1512 – 1515 гг. Его брат Семен Дмитриевич Серебряный (ум. в 1535 г.) дослужился до чинов окольного (1522 г.) и боярина (1524 г.). В 1508 г. он ходил в поход на Литву. Во время второго Смоленского похода 1513 г. стоял на Угре вторым воеводой передового полка. В третьем Смоленском походе 1514 г. находился на Туле вторым воеводой левой руки. В походе князя Б. И. Горбатого к Мстиславлю 1515 г. – первый воевода полка правой руки. В 1516 г. стоял на Вошани во главе сторожевого полка, а на Суре был вторым воеводой передового полка. В 1519 г. – второй воевода полка левой руки «на берегу». В 1520 г. служил на Белой. В 1521 г. был вторым среди воевод на Угре. В 1522 г. вместе с другими воеводами находился при Василии III в Коломне. В походе на Казань 1524 г. – воевода полка правой руки. В 1523 и 1528 гг. исполнял обязанности дворецкого [7].

Князь Тимофей Александрович Тростенский в 1512 г. находился в войсках на Угре первым воеводой сторожевого полка. Его брат, Андрей Голодный, в 1520 г. был одним из воевод на Кашире, а в 1521 г. – на Угре. Другой брат, Иван Александрович Колышевский, в 1519 г. стоял в Дорогобуже вторым воеводой и потом участвовал в походе из Белой к Витебску воеводой полка правой руки. В 1520 – 1521 гг. вместе с братом Андреем один из воевод на Кашире и Угре. Владел вотчиной в Оболенском уезде [7].

Довольно многочисленную группу служилых людей составляли смоленские князья. Старшими из них считались князья Вяземские. Большая часть их осталась в Литве (см. выше). В Московском государстве Вяземские князья в это время ничем себя не проявили. Кроме того, из-за клю-

чевого положения Вязьмы на путях к литовским рубежам московские власти стремились укрепить в ней свое влияние. Они не могли допустить существование сильной корпорации вяземских князей. Поэтому вяземские князья были лишены своих владений и переведены в Костромской, Романовский и Малоярославецкие уезды [1. С. 137].

Сильно размножились представители рода Татищевых. Представители только одного поколения насчитывали 26 представителей мужского пола (Петр, Иван Губастый, Григорий Кисель, Василий, Кузьма, Михаил Лошак и Иван Григорьевичи; Иван Федорович; Василий Григорьевич Мунт; Григорий Степанович; Афанасий и Иван Матвеевичи; Андрей Андреевич Жук; Дмитрий и Сергей Семеновичи; Василий Заломай; Михаил, Иван Кекса, Иван Пурыш, Александр Басорга и Суета Ивановичи; Федор Нагиба, Григорий, Дмитрий и Яков Волк Яковлевичи; Григорий Игнатьевич) [12].

В 1514 г. из Литвы в Москву переехал служить князь Иван Юрьевич Коркодинов [8. С. 112]. Селеховские князья этого периода известны только по именам: Михаил, Тимофей, Данила Федоровичи и Григорий Иванович [8. С. 113].

Козловские князья с переходом на московскую службу получили вотчины в Романовском и Муромском уездах. Во времена Василия III ничем себя не проявили. В это время живы были князья Юрий, Семен, Иван Львовичи; Иван и Федор Романовичи Козловские [8. С. 114].

Князья Дашковы – Константин (ум. в 1526 г.), Дмитрий, Роман, Михаил и Иван Даниловичи – также ничем не отличались [8. С. 119].

Князь Андрей Александрович Кропоткин (ум. в 1550 г.) в 1515 г. ходил из Ржева в передовом полку воеводой полка левой руки на Литву. В 1524 г. он участвовал в походе на Казань воеводой полка левой руки в конном передовом полку вместе с князем И. В. Овчиной-Оболенским. Его

племянник, князь Андрей Иванович Кропоткин в 1514 г. был воеводой полка левой руки у князя Василия Васильевича Шуйского в походе на Литву. В 1519 г. – в той же должности у князя Михаила Васильевича Горбатого-Шуйского и Дмитрия Григорьевича Бутурлина в походе из Ржева в Литву. В 1521 г. четвертый воевода в Воронеже после князей Петра Семеновича Ряполовского, Данилы Бахтеяра-Ростовского и Бориса Тебета-Уланова. В походе против Мухаммед-Гирея 1521 г. – воевода полка левой руки. В походе 1524 г. на Казань находился в конном полку вторым воеводой полка левой руки после князя Ивана Федоровича Овчины-Оболенского [8. С. 122]. В Литве в это время действовал князь Василий Иванович Кропотка Еловицкий [5. С. 63].

Представитель рода Ржевских, Михаил Гаврилович Хима, в 1515 г. был воеводой сторожевого полка. В это же время были живы: его братья Василий, Александр Ширяй и Борис Истома Гавриловичи, а также племянники: волоцкий помещик Михаил, Матвей, Дмитрий (в иночестве Иона), Василий, Григорий, Федор, Никита Матвеевичи и Федор Васильевич Ржевские [7].

Из многочисленного клана Всеволожских на виду в правление Василия III оказался Иван Микулин, который в 1511 г. описывал земли на Белоозере. В 1514 - 1515 гг. он был послом в Дании. В 1522 г. послан из Коломны в Казань [1. С. 224].

Константин Григорьевич Заболоцкий в 1506 - 1508 гг. находился с посольством в Крыму в качестве окольничего. В 1509 - 1510 гг. ездил с великим князем в Новгород и Псков. В 1512 г. вместе с князем Андреем Старицким был послан оборонять южные рубежи государства. В том же году отправился с Василием III в Смоленский поход [1. С. 228].

Его брат, Алексей Григорьевич Заболоцкий, в 1512 г. посылался дворецким к князю Андрею Старицкому. В 1515 г. он был отправлен к императору Максимили-

ану [1. С. 228-229]. Продвижение по службе Заболоцким сильно затрудняла близость к старицкому и дмитровскому удельным дворам.

Дожил до времен Василия III Федор Степанович Еропкин. В 1506 г. он ездил в Литву с известием о вступлении на престол великого князя Василия Ивановича. В 1507 - 1508 гг. участвовал в двух Смоленских походах. Его брат Михаил Кляпик во время посольской миссии в Казань в 1505 г. был схвачен казанцами и освобожден только в 1507 г. по требованию Василия III. В 1508 г. он вел переговоры с литовскими представителями в составе посольской комиссии Боярской думы. В 1508 -1509 гг. ездил в составе посольской миссии в Литву для подтверждения мирного договора. В 1509 г. сопровождал Василия III в Новгород. В 1509 - 1510 гг. в Новгороде участвует в переговорах о мире со шведами, а в переговорах с Литвой в 1509, 1510, 1511 гг. Его сын Иван Михайлович в 1530 г. был взят в плен и убит татарами в Казани. Третий брат, Иван Степанович, попал в литовский плен до 1526 г. Их племянник, Иван Семенович, пал или попал в плен под Оршей в 1514 г. [1. С. 233].

Травины служили по Бежецкому Верху, Рузе и Твери [1. С. 229-232].

Никифор Васильевич Полев служил князю Юрию Ивановичу Рузскому [1. С. 232].

Представитель рода Дмитриевых, Василий Семенович Платица, в 1515 - 1516 и в 1523 - 1524 гг. был наместником Московской трети. Его двоюродный брат Семен Васильевич Виселицын занимал ту же должность в 1520 - 1525 гг. Иван Большой Григорьевич Мамонов (окольничий после 1510 г.) в 1509 г. присутствовал на приеме литовских послов. Его брат Иван Меньшой (ум. в 1516 г.) в ноябре 1514 г. был послан с посольством в Крым, где и умер. Иван Данилович Дмитриев в 1509 - 1510 гг. был писцом у князя Семена Ивановича Калужского. Дмитрий Данилович

Слепой в 1513 г. находился среди воевод в полку левой руки на Великих Луках. Иван Дмитриевич Дмитриев служил князю Дмитрию Ивановичу Углицкому [1. С. 257].

К Смоленскому княжескому дому принадлежали и ярославские князья. Их старшей ветвью являлись князья Алабышевы. Младший сын их родоначальника Федора Федоровича Алабышева, Семен, в 1520 г. был воеводой в Стародубе, с 1528 г. он наместник в Нижнем Новгороде. В 1516 г. водил из Белой к Витебску полк левой руки; в 1520 г. во время Казанского похода командовал в судовой рати передовым полком [7].

Князь Александр Федорович Аленка несколько раз встречается в разрядах 1505 - 1508 гг. [1. С. 83-84]. Князь Иван Михайлович Троекуров появляется в разрядах в 1520 г. [1. С. 84]. В 1520 г. был жив еще родоначальник князей Сисеевых князь Константин Семенович Сисей. Его брат, Петр Кривой, в 1529 - 1530 гг. наместничал в Вязьме. Другой брат, Иван Семейка, погиб под Оршей в 1514 г. Князь Петр Васильевич Великий в 1507 - 1509 гг. был наместником в Пскове. В 1509 г. в чине окольничего сопровождал Василия III в Новгород. Вскоре после присоединения Пскова в 1510 г. и до 1514 г. вместе с князем С. Ф. Курбским вновь наместничал в Пскове. В 1514 г. присутствовал при приеме турецкого посла в Москве среди «бояр». Сын Петра Великого, Андрей, появился в разрядах в 1515 г. В 1529 г. он наместничал в Великих Луках [1. С. 84-90].

Князь Андрей Дмитриевич Курбский упоминается в разрядах до 1521 г. Его брат Александр в разрядах не упоминается. Их двоюродный брат, князь Семен Федорович Курбский в походе с Лук в Литву в 1507 г. возглавлял передовой полк. В походе с Лук к Бряславлю 1512 г. командовал тем же полком. Во время Смоленского похода 1513 г. возглавлял пол левой руки в войске, шедшем из Великих Лук к

Полоцку. В третьем Смоленском походе 1514 г. возглавлял тот же полк. В том же году участвовал в переговорах с рязанской княгиней. В 1515 г. в новом походе на Литву командовал передовым, а затем – сторожевым полком в войске князя В.В. Шуйского. С 1510 по 1515 г. наместничал в Пскове. В 1516 г. в походе из Белой к Витебску был вторым воеводой большого полка при князе А. Б. Горбатом. В 1519 г. наместничал в Стародубе. В 1523 г. возглавлял большой полк в походе Василия III к Нижнему Новгороду. В походе на Казань 1524 г. возглавлял передовой полк в судовой рати. В 1528 г. находился в Нижнем Новгороде. В дальнейшем он попал в опалу из-за отрицательного отношения ко второму браку Василия III. В 1521 г. в разрядах появляются сыновья князя Михаила Карамыша: Михаил, Владимир Черный и Федор. Владимир погиб в войне с крымцами в этом же году. Михаил Михайлович (ум. в 1546 г.) в 1522 г. наместничал в Торопце. В Казанских походах 1526 и 1530 гг. был воеводой полка правой руки. Его брат Федор упоминается в разрядах до 1536 г. [1. С. 91].

А. А. Зимин объясняет незначительные успехи Курбских в придворной службе, тем, что они поддержали в борьбе за престол Дмитрия Внука и высказывались против второго брака Василия III [1. С. 92].

Князь Александр Данилович Пенков погиб под Казанью в 1506 г. Его братья Василий и Иван Хомяк стали боярами Василия III (с 1517 и 1524 гг., соответственно). Князь Василий Данилович Пенков в 1526 г. выдал жалованную грамоту на владения в Вологодском уезде. Это означает, что у него сохранялись еще суверенные права. В 1530 г. эту грамоту подтвердили его жена и сын Иван. В 1512 г. Василий Данилович возглавлял сторожевой полк под Себежем. В 1524 г. он во главе посольства послан в Казань. В 1526 г. присутствовал при приеме папских послов. По сведениям П. Н. Петрова, он погиб в Казани

в 1530 г. Иван Хомяк во время набега Мухаммед-Гирея 1521 г. находился на Кашире. В 1628 г. ездил в свите Василия III в Кириллов монастырь. В 1531 г. наместничал во Пскове [1. С. 92-93; 8. С. 172].

Князь Федор Иванович Юхотский сохранял суверенные права в своем княжестве по крайней мере до 1510 г., когда он выдал последнюю известную нам жалованную грамоту. У него было двое сыновей, Дмитрий и Иван. Сын Дмитрия Иван был последним Юхотским князем (ум. около 1534 - 1543 гг.) [1. С. 93].

Из Кубенских князей в 1527 г. упоминается князь Василий Иванович как поручитель по князе М. Л. Глинском. Его двоюродный брат Михаил Иванович Кубенский с 1517 г. участвовал в посольских церемониях. В 1518 г. в войске князя М. В. Горбатого он командовал полком правой руки. В 1522 г. сопровождал Василия III в Коломну. В 1523 г. он первый воевода полка правой руки у Опочки. В Казанском походе 1524 г. возглавлял сторожевой полк судовой рати князей И. Ф. Бельского и М. В. Глинского. В 1525 г. вел сбором пошлин на Торопце, т.е. выполнял функции наместника. В 1528 г. он наместничает в Торопце. В 1529 г. находился среди воевод на Коломне. В Казанском походе 1530 г. он находился «у наряду» в судовой рати князей И. Ф. Бельского и М. В. Глинского. В 1531 г. он среди воевод на Кашире. В том же году посылается к Исламу-Гирею. В 1533 - 1534 гг. наместничал во Пскове [1. С. 95].

Его брат Иван Иванович Кубенский в 1518 г. присутствовал при приеме имперского посла. В 1524 г. он упоминается как дворецкий. В 1526 г. сопровождал Василия III в Тихвин. В предсмертные дни Василия III находился среди близких к нему лиц [1. С. 94 - 95].

Князь Юрий Иванович Щетинин (ум. в 1549 г.) в 1512 г. вместе с братом Василием был «рындой у доспеха» в Смоленском походе при оружничем Никите Ивановиче Карпове. В 1522 г. – то же в войс-

ках, собранных для отражения набега крымского хана. В 1532 г. он воевода в Нижнем Новгороде. С 1533 г. – оружничий. Его брат Иван Темка в 1513 г. также был «рындой у доспеха» в Смоленском походе и был убит под Оршей в 1514 г. Другой его брат, Василий, в 1513 и 1522 гг. вместе с братом Юрием был вторым рындой у оружничего Никиты Ивановича Карпова «при доспехе», в 1514 г. – второй воевода полка левой руки в походе под Смоленск. Затем оружничий при Василии III. Четвертый брат, Захарий, был убит под Смоленском в 1514 г. [1. С. 95].

Представитель князей Засекиных, Иван Иванович Сосун (сын князя Ивана Ивановича Бородатого Дурака) в 1515 г. был вторым воеводой сторожевого полка в Великих Луках, а в походе с Лук к Полоцку князя А. Д. Ростовского возглавлял полк левой руки. В Литовском походе к Витебску из Белой 1516 г. придан к большому полку отрядом с Лук, который возглавлял вместе с ним В. Г. Годунов. В 1524 - 1526 гг. ездил с посольством к императору Карлу V [1. С. 95 - 96].

Старший брат Ивана Сосуна, Михаил Черная Совка, в начале XVI в. служил воеводой в Литовских походах Ивана III и Василия III. О службах остальных братьев, Федоре Смелом, Юрие, Петре и Василие, ничего не известно [8. С. 177].

Их двоюродные братья, князь Глеб и Константин Давыдовичи Засекины, были убиты в 1514 г. под Оршей [7]. Об их братьях, Федоре, Федоре Другом и Андрее Хромом, сведений нет.

Сын Михаила Черной Совки, князь Иван Чулок, был воеводой в походах к Витебску и Полоцку 1519 г. В 1524 г. в походе на Казань находился в сторожевом полку. В 1530 г. он второй воевода передового полка. В 1511 - 1528 гг. в источниках упоминается князь Иван Дмитриевич Солнцев-Засекин [7].

О князьях Шаховских эпохи Василия III известно только то, что они были помещиками Деревской пятины Новгорода. В

это время действовали сыновья князя Андрея Александровича Шаховского: Семен, Михаил, Данила, Иван, Петр, Дмитрий Андреевичи; сыновья князя Федора Александровича: Данила Чулок, Иван Семейка, Василий Адаш Федоровичи; сыновья князя Ивана Александровича: Константин, Иван Голубой Ивановичи; сыновья князя Василия Александровича: Михаил Кила, Андрей, Леонтий, Петр, Александр Васильевичи; сыновья князя Григория Александровича: Иван и Михаил Григорьевичи [1. С. 88].

Князья Морткины сначала служили тверским князьям, затем перешли на службу в Москву. Князь Иван Большой Михайлович Бельский при Василии III бежал в Литву, но потом вернулся. Его братьями были родные: Петр, и Иван Меньшой и двоюродный Иван [8. С. 152].

Шехонские князья при Василии III были представлены князьями Афанасием Семеновичем Адашем Кривым с братьями Александром Сомом и Федором Дубовым Носом, а также Петром и Александром Васильевичами [8. С. 160-161].

Князья Деевы были представлены сыновьями князя Ивана Большого Деева: Иваном и Юрием-Мартыном и Ивана Меньшого Худяка: Юрием и Петром Ивановичами [8. С. 164].

Сын князя Льва Даниловича Зубатого – Василий Львович с сыновьями Иваном Зубатым и Василием Одноусом, выехал в Литву [8. С. 165]. Его братья Дмитрий Векошка и Андрей Луговка остались в России и стали родоначальниками князей Львовых. Во времена Василия III действовали князья: Федор Большой, Андрей, Федор Меньшой, Иван Дмитриевичи Векошкины-Львовы; Михаил, Семен Рава, Василий, Григорий, Филипп и Федор Андреевичи Луговские-Львовы [8. С. 165].

Ухорские князья разделились на две ветви: Охлябинины и Хворостинины. Охлябинины в рассматриваемую эпоху были представлены князьями Петром, упомянутым в 1523 г. воеводой, Васили-

ем и Иваном Федоровичами [8. С. 169]. Что касается князей Хворостининых, то в эпоху Василия III жил их родоначальник князь Михаил Васильевич Хворостина. Его дети проявили себя уже при Иване Грозном.

Князь Петр Семенович Сицкий служил как Ивану III, так и Василию III. Его сын Федор Кривой попал в плен к литовцам. Сын последнего, Александр, служил воеводой Василию III [8. С. 132].

Князь Андрей Иванович Прозоровский, бывший удельным князем Прозоровского княжества, в 1508 г. перешел в служилые князья. У него были дети: Михаил Лугвица, Иван Пуговица и Федор. Их двоюродные братьями были Федор Юрьевич Судский и Андрей Юрьевич Баклаша [8. С. 136].

Князья Иван и Григорий Андреевичи Дуловы, отец которых, князь Андрей Львович Дуло, служил тверским князьям, вернулись на службу к великому князю московскому [4. С. 282].

Шумаровские князья были представлены Александром Мамоном и Василием Борисовичами; Иваном Ходырей, Леонтием и Дмитрием Семеновичами. Их двоюродными братьями были князья Иван, Федор и Андрей Шамины, а также Леонтий, Федор и Ушак Ивановичи Голыгины [8. С. 136].

Князь Константин Федорович Ушатый в 1507 г. отбивал крымский набег, находясь в Калуге. Там же был и в 1508 г. В походе на Литву 1507 - 1508 гг. являлся вторым воеводой полка левой руки и третьим воеводой передового полка. В 1508 г. послан из Москвы в Вязьму, а в 1509 г. находился в Дорогобуже. В 1510 г. участвовал в походе на Псков. В 1512 г. назван окольным и вторым воеводой полка левой руки в войске князя М.И. Булгакова на Угре. В первом Смоленском походе 1512 - 1513 гг. – четвертый воевода сторожевого полка. В 1513 г. командовал полком правой руки в войске М.И. Булгакова. В 1515 г. был вторым воеводой большого

полка на Вошане. В 1517 г. возглавлял полк правой руки в войсках на Суре [1. С. 96-97].

Его брат, Иван Ляпун (ум. в 1524 г.), в смоленском походе 1514 г. был третьим воеводой, в зимнем походе – в полку левой руки, в летнем – в полку правой руки. В 1522 г. в чине окольного находился с войском под Коломною, направленным против крымцев. Его брат, Иван Бородастый, упоминается в разрядах в 1502 - 1522 гг. [8. С. 137].

Юрий Федорович в источниках не встречается, а его сын Василий в 1524 г. был первым воеводой полка правой руки в судовой рати, отправленной в Казань. Другой его сын, Юрий Меньшой, упоминается в грамоте 1521 г. У князя Василия Федоровича Ушатого были сыновья: Юрий Большой, Василий Чулок, Иван Третьяк, Борис и Юрий Меньшой. Из них Василий Чулок в 1508 г. возглавлял сторожевой полк на Мещере. Во время второго Смоленского похода 1513 г. он был вторым воеводой полка левой руки в авангарде московских войск. С тех пор он являлся неременным военачальником почти во всех крупных военных кампаниях [1. С. 97].

Ярославским князьям удалось сохранить свои суверенные права в некоторых своих старых владениях (Пенковы, Юхотские и др.). Прочными связями со своими вотчинами имели и те из княжат, что не сохранили суверенные права. Этим, а также близостью к удельным дворам объясняется тот факт, что ярославские князья поздно вошли в Думу.

Старейшими среди потомков Всеволода Большое Гнездо были ростовские князья, самым старшим родом которых являлись князья Голенины-Ростовские. Князь Василий Иванович Голенин-Ростовский последний раз упоминается в 1510 г. как судья князя Семена Калужского [1. С. 75]. П.Н. Петров приписывает ему старшего сына Василия Васильевича, который, якобы, в 1506 г. принес в Василию III весть о

поражении его брата князя Дмитрия Жилки под Казанью, затем участвовал в Литовском походе [8. С. 192]. Возможно, здесь речь идет о самом Василии Ивановиче. У него было трое бездетных сыновей (Федор, Иван Ушатый и Иван Меньшик). Первые двое ничем себя не проявили. Иван Меньшик упоминается в разрядах в 1519 - 1527 гг. [1. С. 76].

У князя Андрея Федоровича Голенина-Ростовского также было трое бездетных сыновей (Иван, Семен и Андрей). Андрей Андреевич в 1508 г. упоминается как воевода князя Юрия Ивановича Дмитровского. До 1515 г. он постригся в монахи (под именем Арсения).

Таким образом, род князей Голениных пресекался. Старшим родом ростовских князей стал род князей Щепиных-Ростовских. Во времена Василия III действовали князья Дмитрий Внучек, Петр, Роман и Иван Борисовичи Щепины-Ростовские [4. С. 287; 8. С. 193].

Князья Приимковы-Ростовские были представлены братьями: Дмитрием, Иваном Волком, Семеном Большим, Андреем, Львом Балыматом, Семеном Меньшим Баташем и Федором Бахтеяром Дмитриевичами. Из них в правление Василия III упоминается Иван Волк в качестве воеводы полка правой руки [8. С. 194].

Князь Юрий Андреевич Хохолков-Ростовский (ум. в 1529 г.) дослужился до чина боярина при Василии III. У Юрия были братья: бездетный Александр и боярин с 1532 г. Иван Катырь, ставший родоначальником князей Катыревых-Ростовских [8. С. 199]. Князь Александр Андреевич Хохолков-Ростовский в 1512 г. служил третьим воеводой на Кашире. В 1514 - 1519 гг. он наместничал в Ивангороде, в 1527 - 1528 гг. - в Рязани. В 1529 г. нес службу в Вязьме. В 1531 - 1533 гг. наместничал в Смоленске. С 1532 г. боярин [1. С. 79].

Как видно, братья Александр и Иван Катырь Андреевичи стали боярами в 1532 г., когда умерли их дядья и старший брат Юрий. Как отмечает, А. А. Зимин, Алек-

сандр проявил себя в основном в качестве наместника, что явилось переходной формой от его старинного независимого положения к полной потере элементов самостоятельной власти [1. С. 79-80].

Двоюродный брат Александра и Ивана Катыря, князь Иван Александрович Буйнос, в 1512 г. стоял во главе сторожевого полка новгородской рати. В 1521 г. стоял с новгородским войском в Торопце [1. С. 80].

Двоюродный дядя вышеперечисленных князей, Дмитрий Владимирович Ростовский до 1507 г. был князем-наместником в Пскове. В 1517 г. он в чине боярина стоял с войском на Серпухове вместе с князем Андреем Ивановичем Старицким [1. С. 81].

Его брат, Александр Владимирович Ростовский, в 1506 г. участвовал в приеме литовских послов. В 1507 г. в походе на Литву возглавлял передовой полк. В 1508 г. был отправлен к Вязьме вторым воеводой большого полка при князе В.Д. Холмском. В Новгородско-псковском походе 1509 - 1510 гг. участвовал в чине боярина. В 1512 г. он отличился при отражении татар на Кашире. В первом Смоленском походе 1512 - 1513 гг. был вторым из бояр (после князя Д. В. Щени), сопровождавших Василия III. Он был приставлен к передовому полку, который возглавлял князь Юрий Иванович Дмитровский. Во втором и третьем Смоленских походах 1513 и 1514 гг. возглавлял большой полк, т. е. все войско. В 1515 г. он стоял с большим полком на Великих Луках вместе с царевичем Василием Молейгаровичем, в 1516 г. - с его братом царевичем Федором, а в 1517 г. - один. С 1515 - 1522 г. наместничал в Новгороде. С 1517 г. выполнял функции дворецкого. В 1519 - 1520 гг. находился в Луках. Здесь же в 1521 г. он заключает перемирие с Ливонией [1. С. 80 - 81].

Сыновья Дмитрия Владимировича, Петр и Андрей, упоминаются в поручной

по князьям Шуйским 1528 г. Князь Петр Дмитриевич Ростовский в 1520 г. возглавлял большой полк в рати, стоявшей в Мещере. Последний раз упоминается в разрядах в 1521 г. В 1515 г. его брат, князь Андрей, возглавлял передовой полк на Луках в войске своего дяди князя Александра Владимировича Ростовского. В 1519 г. он был отпущен в Стародуб к князю Василию Шемячичу. В 1529 г. стоял на Вязьме вместе с отцом. В 1531 и 1532 гг. наместничал в Рязани [1. С. 81].

Двоюродный брат Дмитрия и Александра Владимировичей Ростовских, князь Иван Иванович Темка, в 1509 г. наместничал в Ивангороде, в 1513 г. – в Орешке. Погиб под Оршей в 1514 г. Его брат, Дмитрий Янов, в 1512 г. участвовал в Новгородском походе [1. С. 81].

В эпоху Василия III, очевидно, завершили свой жизненный путь князья Владимир Волох, Иван Брюхо, Семен Вершка и Михаил Шендан Ивановичи Пужбольские [8. С. 197].

Князь Василий Александрович Ластка в 1520 - 1521 гг. был воеводой в Новгороде-Северском. Его братья Михаил Касатка, Иван Лобан и Федор Голубой стали родоначальниками князей Касаткиных-, Лобановых- и Голубых-Ростовских. Их двоюродными братьями были Василий Юрий и Волох Бритые-Ростовские [8. С. 197].

В течение правления Василия III белосельско-белозерским князем был Гаврила Федорович. Андожскими князьями были: Григорий Иванович Христианин, Василий и Андрей Александровичи, Иван Семенович Голенище [8. С. 220].

Вадбольским князем при Василие III продолжал оставаться Иван Андреевич [8. С. 221; 4. С. 298-299]. Шелешпанские князья были представлены князем Андреем Юрьевичем Шило, сопровождавшим в 1495 г. в Вильну княжну Елену Ивановну, и его братьями – родными: Василием Шушпаном, Федором Бедрой, постригшимся в монахи, Афанасьем; двоюродны-

ми: Константином Дмитриевичем Угрем и Семеном Челядниным [4. С. 300-301; 8. С. 209].

Князь Владимир Иванович Сугорский в 1499 г. с князем Курбским ходил на Югру, где «побил» вогуличей. Сугорскими князьями были также братья Иван Лыска, Иван Ахметек, Ворона, Афанасий и Федор Ивановичи. Кемскими князьями были: Григорий, Данила и Федор Александровичи; их двоюродные братья Иван Иванович Нащока, Семен и Иван Афанасьевичи Фуниковы; Иван, Данила, Давыд Юрьевичи [8. С. 213-214].

Князьями Ухтомскими в правление Василия III были: Семен, Иван Пенка, Федор Брюхо и Юрий Леваш Васильевичи; Федор, Данила, Иван Угрим и Семен Ивановичи, а также Алексей (Олешка) Васильевич Коприй [4. С. 303; 8. С. 215-216].

Стародубский княжеский дом возглавлялся князьями Пожарскими - самой старшей их ветвью. В период правления Василия III были живы сыновья князя Федора Даниловича Пожарского: Иван Большой Черный, убитый под Казанью, Федор, Семен, Василий и Иван Меньшой Третьяк [1. С. 36; 8. С. 38].

Кривоборских князей представлял князь Иван Александрович [1. С. 36; 8. С. 270-271].

Князь Борис Иванович Льяловский в 1514 г., вместе с братом Василием, был взят в плен литовцами под Оршей [1. С. 36; 8. С. 271].

Князь Василий Андреевич Ковер (ум. в 1531 г.) в 1503 и 1506 гг. наместничал в Перми. Упоминается в разрядах в 1517 - 1521 гг. [1. С. 36; 8. С. 274-275].

Василию III служил осиповский князь Иван Петрович Слепой [1. С. 36; 8. С. 271]. Князь Иван Семенович Неучкин имел единственного сына Андрея и брата Петра Шамина [1. С. 36-37; 8. С. 272].

Голибесовские князья при Василие III, как и при Иване III, 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 [1. С. 36; 8. С. 263].

В 1507 г. князь Василий Васильевич Ромодановский (ум. ок. 1512 г.) был вторым воеводой в полку правой руки в походе на Литву. В 1509 г. он был по возрасту оставлен в Москве во время поездки Василия III в Новгород в звании окольничего [1. С. 39; 4. С. 319; 8. С. 264].

Его брат, князь Иван Лихач Теляляша (ум. в 1520 г.), в 1507, 1511, 1512, 1515 - 1516 гг. выполнял обязанности наместника московской трети. Во время второго Смоленского похода 1513 г. он был оставлен в Москве. Его брат, Борис Васильевич, вместе с сыном Петром был взят в плен литовцами под Оршей [1. С. 40].

Ряполовских князей в начале правления Василия III возглавлял князь Василий Семенович Мних, упоминаемый в разрядах до 1507 г. В Казанском походе 1506 г. он возглавлял полк правой руки конной рати. Его братья Федор Стрига и Петр Лобан командовали полком левой руки конной рати и передовым полком, соответственно. Петр Лобан (ум. до 1523 г.) в 1508 - 1509 гг. строил крепость Белую. Во время первого похода на Смоленск (1512 - 1513 гг.) был третьим воеводой полка правой руки. С 1518 по 1521 гг. наместничал во Пскове [1. С. 42].

Их племянник Михаил Федорович в 1519 г. был воеводой в Дорогобуже. Его братья Иван Хилок и Иван Тать стал родоначальниками князей Хилковых и Татевых.

Князь палецкий Андрей Большой Гундор упоминается в разрядах до 1519 г. Его брат Андрей Меньшой Брызгало участвовал в походах 1505 - 1521 гг. Князь Иван Иванович Палецкий встречается в разрядах в 1507 - 1512 гг. [1. С. 42].

Князь Иван Васильевич Немой Тулупов служил воеводой Василию III [8. С. 270].

Князь Иван Иванович Палецкий встречается в разрядных книгах в 1507 - 1512

гг. Его племянник Иван Федорович (ум. в 1533 г.) в 1517 г. был воеводой передового полка в войсках, стоявших на Вошани, а в 1519 г. стоял в Стародубе вместе с князем Ф.И. Хованским. В 1523 г. он второй воевода сторожевого полка под Опочкой. В 1524 г. его судовая рать была разбита под Казанью. В марте 1525 г. как рязанский дворецкий он скреплял своей подписью жалованную грамоту. В 1529 г. был послан с дипломатической миссией в Казань. В 1532 г. в чине окольничего встречал литовских послов. Его брат Дмитрий Щереда в 1527 г. наместничал в Мезецке. В 1533 г. сопровождал Василия III на Волок [1. С. 43].

Их двоюродные братья, Федор, Андрей, Василий Булат, Никита, Василий Меньшой, Давыд и Иван Варгас Федоровичи, умерли бездетными. Федор и Андрей были взяты в плен, а Василий Булат убит во время одного из Смоленских походов. Давыд Федорович, уже при Иване Грозном, дослужился до чина окольничего [1. С. 43].

Потомки стародубских князей сохраняли земельные связи со своими родовыми вотчинами, но остатки своих суверенных прав они потеряли еще в 1480-х гг. (возможно, в связи с опалой князя С. И. Хрипуна).

Возглавлявший корпорацию суздальских князей в начале XVI в. князь Михаил Васильевич Шуйский в 1508 - 1514 гг. вместе с В.М. Заболоцким был переславским наместником. Его племянник Иван Васильевич Скопа стал родоначальником князей Скопиных-Шуйских. Князь Михаил Васильевич Шуйский имел двух сыновей: Ивана Плетня и Андрея Честокола, которые в конце правления Василия III пытались отъехать с государевой службы к князю Юрию, но тот их выдал головой. Последний в 1531 г. был главой полка правой руки в полках князей Ивана и Василия Васильевичей Шуйских в Нижнем Новгороде. Князь Иван Михайлович тогда же служил на Сенкине, а затем был на-

правлен из Каширы в Коломну. В 1532 г. был первым среди воевод на Угре. Василий Васильевич Немой до 1506 г. наместничал в Новгороде. Во время набега крымцев 1507 г. находился в Серенске. В Литовском походе 1507 г. возглавлял полк правой руки. В 1508 г. стоял во главе рати на Вязьме, где, возможно, был наместником. В 1509 г. вел переговоры с Литвой. В 1510, 1511 и 1512 гг. снова наместничал в Новгороде. В 1512 г. получил чин боярина. В первом Смоленском походе 1512 г. участвовал в качестве второго воеводы передового полка после князя В.С. Стародубского. Во время второго Смоленского похода 1513 г. командовал войсками на Луках и оттуда был послан под Полоцк. В 1514 г. заключил договор с Ливонией. В третий Смоленский поход 1514 г. пошел из Новгорода на Луки, а затем – в Литву. После взятия Смоленска в 1514 г. оставлен там воеводой. В 1514 – 1515 гг. снова ходил в поход на Литву. В 1517 г. он возглавлял войска, стоявшие в Вязьме. В 1518 г. он снова новгородский наместник. В 1519 г. во главе войска ходил в поход из Вязьмы и Лук к Полоцку в должности владимирского наместника. В 1520 г. назван первым среди бояр. Во время набега Мухаммед-Гирея 1521 г. был вторым воеводой (после князя Д. Ф. Бельского) в Серпухове и на Кашире. В походе к Нижнему Новгороду 1523 г. возглавлял большой полк судовой рати. В 1526 – 1529 гг. он муромский наместник. В 1527 г. вместе с князьями Б. И. Горбатым и Д. Ф. Бельским принимал поруку служилых людей по князе М. Д. Глинском. В 1531 г. стоял с войском у Каширы, затем был направлен с войском в Нижний Новгород [1. С. 70–71].

Его брат Иван Васильевич участвовал в Литовской кампании 1507 – 1508 гг. вторым воеводой полка правой руки. В 1512 г. он наместник в Рязани, с 1514 г. - во Пскове. В 1519 г. он воевода передового полка в войске старшего брата Василия, ходившего из Лук к Полоцку. В 1520 – 1523 гг. он наместник в Смоленске. В 1526 г.

вел переговоры с литовцами. В 1528 г. сопровождал Василия III в Кириллов монастырь. В 1531 г. вместе с братом Василием в чине боярина возглавлял рать, посланную к Нижнему Новгороду [1. С. 72].

Представитель младшей ветви суздальских князей, младший брат последнего суздальского князя Ивана Горбатого, бывший князем новгородским и псковским князь Василий Васильевич Гребенка в 1477 г. перешел на службу к московскому великому князю и получил в кормление Нижний Новгород [1. С. 72].

Его племянник, князь Иван Александрович Барбаша, упоминается в разрядах в 1495 – 1498 гг. Он имел пятерых сыновей: Михаила, Владимира, Федора, Бориса и Ивана. Михаил и Владимир в 1495 г. сопровождали Ивана III в Новгород. Затем Владимир Иванович Барбашин перешел на службу к князю углицкому Дмитрию Ивановичу Жилке. Иван Иванович Барбашин появляется в разрядах в 1521 г. С 1531 г. он наместничал «за городом» в Новгороде-Северском.

У князя Ивана Васильевича Горбатого было четверо сыновей: Иван, Андрей, Борис и Василий. Первый из них имел детей: Михаила Лапу, Бориса, Владимира и Ивана. Борис Иванович упоминается в разрядах с 1480-х гг. Во время похода на Вятку 1489 г. он стоял с войсками на Каме. В 1495 – 1496 гг. сопровождал Ивана III в Новгород. В 1512 г. возглавлял в войсках князя Д. В. Щени полк правой руки. Во втором Смоленском походе 1513 г. в чине боярина возглавлял большой полк на Дорогобуже. В походе на Смоленск 1513 г. возглавлял сторожевой полк (как и в 1514 г.). В походе к Мстиславлю 1515 г. вместе с М. Ю. Захарьиным возглавлял большой полк, располагавшийся в Дорогобуже. После соединения с войсками князя Д. В. Щени он должен был стать вторым воеводой передового полка. В 1516 г. снова находился на Дорогобуже. В 1517 - 1518 гг. наместничал в Смоленске. В 1520 г. он назван третьим среди бояр (после князей

В. В. Шуйского и М. Д. Щенятева). Во время набега Мухаммед-Гирея 1521 г. прикрывал Москву у Коломны. В 1523 г. стоял во главе рати у Опочки. В 1523 – 1524 гг. были наместником или воеводой в Муроме. Во время набега Ислам-Гирея 1527 г. оставлен во главе войск, оборонявших Москву. В 1531 г. возглавлял полки в Путивле [1. С. 73].

Брат Бориса Ивановича, князь Иван Горбатый в 1505 г. был послан с заставой в Муром. В 1516 г. он возглавлял большой полк в Рославле. В 1520 – 1521 гг. наместничал в Дорогобуже [1. С. 74].

Двоюродный брат Бориса Ивановича, князь Андрей Борисович Бучен (ум. после 1522 г.) появляется в разрядах в 1515 г. В 1521 г. он наместничал в Вязьме. Его брат, Федор Кузнец, был убит под Казанью в 1506 или в 1530 г. [там же].

Князь Михаил Васильевич Кислый в кампании 1508 г. с авангардом русских войск шел из Вязьмы в Дорогобуж. Во время второго Смоленского похода 1513 г. князь В. В. Шуйский отпустил его рать с Лук под Полоцк. В войсках самого Шуйского в 1514 г. Михаил Кислый должен был командовать передовым полком. В войсках князя Д. В. Щени на Дорогобуже в 1515 г. Михаил Кислый вместе с двоюродным братом Борисом командовал полком правой руки. В объединенном русском войске в Ржеве Михаил Кислый с князем Василием Шуйским должен был возглавлять большой полк. В 1518 г. он совершил успешный поход под Молодечно и Вильну. В 1519, 1520 и 1521 гг. наместничал в Пскове. Во время набега Мухаммед-Гирея 1521 г. он с псковичами и новгородцами шел на освобождение Москвы от осады. В 1522 г. в числе других воевод находился под Коломной. В 1524 г. он был вторым воеводой большого полка в судовой рати князя И. Ф. Бельского в походе на Казань. В 1529 г. в чине боярина стоял у Коломны с князьями И. Ф. и С. Ф. Бельскими. Тогда же и до 1531 г. находился на новгородском наместничестве. В 1530 г. возглавлял

вместе с князем И. Ф. Бельским поход на Казань. В следующем году стоял на Кашире. В 1532 г. вместе с князем Д. Ф. Бельским стоял у Коломны. В 1533 г. вместе с князьями Д. Ф. Бельским и В. В. Шуйским послан к Коломне для обороны столицы от набега Сафа-Гирея. В конце года вместе с князем Борисом Горбатым находился при смертельно больном Василии III [1. С. 74-75].

Его дядя, князь Семен Борисович Суздальский упоминается в разрядах до 1515 г., когда он умер или погиб в Литве [1. С. 75].

Князь Василий Андреевич Ноготь в 1514 г. был письменный голова, посланный в Смоленск из под Тулы. В 1515 г. он первый воевода сторожевого полка в Туле. В 1529 г. – первый воевода в Серпухове, а в 1533 г. – в Коломне. Его сын Семен Ногтев в 1502 г. был послан в Казань для присмотра за действиями Мухаммед-Амина. Другой сын, Иван, бывший при Иване III в Новгородском походе 1495 – 1496 гг., в 1528 г. был воеводой в Калуге [8. С. 228].

В удельных княжествах братьев великого князя также происходили перемены. В 1511 г. Василий III узнал, что его брат, князь Семен Калужский хочет бежать в Литву. Семен стал просить прощения при посредничестве митрополита. Великий князь простил его, но переменял у него всех бояр и детей боярских. В 1518 г. князь Семен умер и его удел вошел в состав великокняжеских владений. В 1521 г. скончался князь углицкий Дмитрий Иванович Жилка, его удел также был присоединен к Москве [13. С. 568, 599].

При Василии III сильные позиции при дворе заняли Гедиминовичи, старейшими из которых были князья Хованские. К моменту смерти Ивана III их возглавлял князь Федор Васильевич Кривой (ум. после 1513 г.), который вместе с сыном Андреем служил князю Федору Борисовичу Волоцкому. После смерти Федора, Андрей перешел служить в Углицкий удел к кня-

зю Дмитрию Ивановичу Жилке. Дочь Андрея Хованского Евфросинья в 1533 г. была выдана за князя Андрея Ивановича Старицкого [1. С. 29].

Двоюродные братья Андрея Кривого, Василий Луциха и Иван Ушак Ивановичи Хованские, имели сыновей: Юрия, Петра, Ивана Хорьяка, Василия Овчину Васильевичей и Федора Теплицу, Ивана Жердя, Петра Ивановичей Хованских. Федор Телица появляется в разрядах в 1519 г., Иван Жердь с 1531 г., Петр – с 1528 г. [1. С. 30].

Представитель князей Патрикеевых князь Данила Васильевич Щеня в 1506 г. в связи с провалом Казанского похода князя Дмитрия Жилки был послан для обороны Мурома. В 1508 - 1510 гг. он наместник в Новгороде. После 1510 г. был московским наместником. В 1508 г. был послан с Лук на помощь князю М.Л. Глинскому в Литву. В 1512 г. оборонял южные рубежи страны. В 1512 - 1513 гг. вместе с Василием III ходил в первый Смоленский поход, фактически возглавляя армию. В 1512 г. впервые назван боярином. Во время второго Смоленского похода 1513 г. он послан во главе большого полка в Вязьму, а потом к Смоленску. В третьем Смоленском походе 1514 г. он также командовал русскими войсками (еще до выхода самого Василия III к Смоленску) и принимал присягу смолян. В 1515 г. находился с войсками в Дорогобуже [1. С. 33].

Его племянники Михаил Голица и Андрей Курака стали родоначальниками князей Голицыных и Куракиных.

Князь Михаил Иванович Голица в 1495 г. сопровождал Ивана III в Новгород. В 1506 г. он послан на Плес. Уже в боярском чине в 1509 г. ездил с Василием III в Новгород. В 1512 г. возглавлял передовой полк, а затем и большой полк, на Угре. В первом походе на Смоленск 1512 г. был вторым воеводой сторожевого полка при князе Федоре Волоцком. Во время второго Смоленского похода 1513 г. возглавлял оборонительные рати на Угре. Возглавлял

русскую рать в битве на Орше 1514 г., где был разбит и попал в плен, откуда вернулся только в 1551 г. Его сын Юрий упоминается в разрядах с 1522 г. в качестве рынды [1. С. 34].

Брат Михаила Голицы, князь Андрей Курака, появляется в источниках в 1495 г. В 1512 г. он служил в большом полку вместе с князем Данилой Щеней. В 1521 г. был воеводой в Дорогобуже. Другой брат, князь Дмитрий, в 1508 г. наместничал в Дорогобуже. В 1514 г. попал в литовский плен [1. С. 34].

Сын князя Данилы Щени, Михаил Щенятев, впервые упоминается в походе Василия III на Псков в 1510 г. В 1512 г. он оборонял южные рубежи государства, возглавляя вместе с князьями Василием Шемячичем и Василием Стародубским большой полк. Во втором Смоленском походе 1513 г. в чине боярина командовал полком правой руки в рати своего отца. В третьем Смоленском походе 1514 г. и в кампании 1515 г. он снова у своего отца в полку правой руки. В 1516 г. был первым среди воевод на Вязьме. В 1517 г. послан в Серпухов на помощь князю Андрею Старицкому. В 1520 г. назван вторым среди бояр. В том же году возглавил рать, посланную в поход против Литвы. Во время крымского набега 1521 г. возглавлял русские войска, стоявшие в Тарусе, а потом в Серпухове. В 1522 г. вместе с князем Д. Ф. Бельским был направлен с войсками в Коломну перед выездом туда Василия III. В 1528 г. стоял с ратью на Костроме. В 1531 г. был с войсками в Серпухове, а затем в Кашире [1. С. 35].

Князья Корецкие служили польскому королю Сигизмунду и были представлены сыновьями князя Ивана Васильевича Корецкого: Федором (ум. в 1522 г.), Ивановом (ум. в 1517 г.), Василием (ум. в 1519 г.), Львом (ум. в 1519 г.) и Александром (ум. в 1519 г.). Им наследовал сын старшего брата Богуш Федорович (ум. в 1576 г.) [5. С. 50].

Князей Курцевичей в Литве представ-

лял князь Иван Васильевич Булыга (ум. до 1528 г.). В 1510 г. упоминается его двоюродный брат Семен Федорович Курцевич, у которого были братья: Лев (ум. после 1528 г.) и Александр (ум. ок. 1527 г.) Буремльские [5. С. 48].

За время правления Василия III произошло усиление позиций в Думе ростовских и суздальских князей. При нем в Думу входило 5 князей Оболенских (единовременно по одному представителю, за исключением 1526 - 1529 гг., когда было два представителя), трое Гедиминовичей (единовременно с 1515 г. только по одному человеку), ростовских и суздальских насчитывалось по 7 представителей, причем с 1513 г. обычно единовременно трое, а накануне смерти Василия III – четверо, т. е. примерно половина всех бояр. Горбатым (с 1529 г.) и Шуйским (с 1531 г.) удалось добиться, чтобы в Думе насчитыва-

лось по два представителя их фамилий, а Ростовские имели там одного члена. В 1531 - 1535 гг. в представителей ростовских и суздальских князей. Кроме того, эти князья были тесно связаны со своими родовыми вотчинами и держали в своих руках ряд ключевых наместничеств в Московском государстве, в т. ч. новгородское и псковское. Как отметил А. А. Зимин, только 9 лет из 28 правления Василия III в Новгороде не было представителей этой группировки князей. Примерно в такой же пропорции они занимали псковское наместничество. С 1514 по 1524 гг. они были смоленскими наместниками. Служили также наместниками в Вязьме, Дорогобуже, Муроме, Ивангороде и Рязани. Лишившись своих родовых владений, ростовские и суздальские князья заняли прочные позиции в центральном аппарате управления Московского государства [1. С. 82].

ПРИМЕЧАНИЯ

1. *Зимин А. А.* Формирование боярской аристократии в России во второй половине XV – первой трети XVI в. – М.: Наука, 1988.
2. *Кром М. М.* Меж Русью и Литвой. – М.: Археографический центр, 1995.
3. *Грушевский А. С.* Пинское Полесье XIV – XVI вв. – Киев, 1903.
4. *Дворянские роды Российской империи.* – Ч. 1. – СПб., 1993.
5. *Яковенко Н. Н.* Персональный состав княжеской прослойки // Историческая генеалогия. – № 1. – Екатеринбург, 1994.
6. *Богуславский В. В., Бурминов В. В.* Русь. Рюриковичи. – М., 2000.
7. *Власьев Г. А.* Потомство Рюрика. – Т. 1. – Ч. 2. – СПб., 1906.
8. *Петров П. Н.* История родов русского дворянства. – М.: Современник, 1991.
9. *Кобрин В. Б.* Материалы генеалогии княжеско-боярской аристократии XV – XVI вв. – М., 1995.
10. *Насевич В.Л.* Род князеў друцкіх у гісторыі Вялікага княства Літоўскага (XIV – XVI стст.).
11. *Wolff J.* Kniazowie litewsko-ruscy od konca czternastego wieku. – Warszawa, 1895.
12. *Долгоруков П. В.* Российская родословная книга. 4 части. 1855-1857 гг.
13. *Рыжов К.* Все монархи мира. Россия. – М.: Вече, 1999.
14. *Дворянские роды Российской империи.* – Ч. 2. – СПб., 1995.



УДК 94(430).08
ББК 63.3(4Гем)53
Всеобщая история

ИСТОКИ НАЦИОНАЛ-СОЦИАЛИЗМА В ГЕРМАНСКОМ ОБЩЕСТВЕ ДО ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ

Н. М. Шевцов

Данная статья посвящена причинам возникновения национал-социализма. В ней рассматриваются основополагающие факторы, которые в значительной степени способствовали образованию националистических тенденций в немецком обществе, в том числе: рост ксенофобии и расовой нетерпимости в германском народе, их причины, милитаристские устремления немцев и возникновение ультраправых организаций на территории Германской империи на рубеже XIX-XX веков. Подробно показаны причины авторитарного мышления немцев с начала XVII века.

Ключевые слова

Немецкий национализм, милитаризм, ксенофобия

Германский национал-социализм берет свое начало не в 20-х годах XX века, как это многие утверждают. Национал-социалистическая германская рабочая партия (НСДАП), возглавляемая с 1921 года Адольфом Гитлером, возникла 5 января 1919 года на базе мелких националистических групп, действовавших в Баварии после Первой мировой войны. Как таковое, национал-социалистическое движение оформляется в 1920 году, так как в это время сторонники Гитлера разрабатывают свою программу (25 пунктов) и через несколько лет движение нацистов приобретает заметный политический вес в Южной Германии.

Но, это история нацистской партии. Истоки самой идеологии начинаются намного раньше, с эпохи Возрождения. Нацизм берет свое начало из немецкой мен-

тальности. В чем была ее особенность?

В первой половине XVII века Германия пережила, наверное, пожалуй, самую страшную войну в своей истории. Она получила название – «Тридцатилетней войны». В ходе этой войны, которая завершилась Вестфальским миром в 1648 году, была уничтожена третья часть германской нации.

В результате заключения Вестфальского мира немецкие князья, вставшие на сторону Франции и Швеции, превратились в абсолютных правителей своих земель, число которых достигало 350. Такая децентрализация страны и приобретение неограниченных полномочий германскими феодалами над местными жителями способствовали закабалению последних и введению крепостного права по всей Германии.

Вот, что пишет по этому поводу американский историк и журналист Уильям Ширер: «После Вестфальского мира Германия была обречена на варварство как в Московии. Вновь ввели крепостное право, которое распространилось даже на те районы, где о нем раньше не имели понятия. Крестьян, рабочих и бюргеров нещадно эксплуатировали князья, которые держали их в унижительном рабстве» [9. С. 137].

Подобное унижение и эксплуатация способствовали выработке у рядовых граждан чувства страха перед господствующими классами. По всей Германии распространилось авторитарное мышление.

Но с этого история становления авторитарного менталитета в немецком обществе, за счет которого национал-социалистические идеи в нем возымели благодатную почву, только начиналась.

Для того чтобы установить истоки национал-социализма в германском обществе важным моментом является краткая характеристика самой идеологии, основные принципы которой описал Адольф Гитлер в книге «Моя борьба».

В данном труде Гитлер изложил свое мировоззрение, ставшее идеологическим фундаментом всего нацистского движения. Оно (мировоззрение) было основано на авторитаризме, агрессивном расизме, антисемитизме, милитаризме и идее расширения жизненного пространства для немцев. Центральным моментом гитлеровской теории являлось этническое превосходство германцев над другими народами. «Абсолютизация положительных качеств культуры своего народа – верный путь к разрыву культурных связей с другими народами. Гитлера это не смущало. Он верил в счастливую звезду, которая ведет его нацию через века. Он был готов к борьбе со всем миром, и в этом заключалась гарантия его конечного поражения» [10. С.98].

Подобные тенденции, свойственные идеологии нацизма получили свое разви-

тие в Германии до Первой мировой войны, в особенности в Пруссии.

На протяжении всей своей истории Пруссия, в силу своего географического расположения, постоянно взаимодействовала со славянскими племенами. Данное взаимодействие на протяжении веков было конфликтным. За счет регулярных войн со славянами данное государственное образование постоянно расширялась, покоренное население либо уничтожалось, либо низводилось до уровня рабов. Естественно, что жители Пруссии, находящейся в состоянии непрекращающейся войны, были подвержены духу милитаризации и авторитаризма. Существующая политическая система Пруссии тоже являлась дополнительным стимулирующим фактором. Эта система отличалась реакционностью, консерватизмом и четкой иерархией. Такое государство было лишено каких-либо демократических тенденций.

«Абсолютная власть правителя, бюрократический аппарат с его ограниченными взглядами и армия с жесткой дисциплиной сплотили это государство. Две трети, а иногда и пять шестых государственного бюджета ежегодно шли на военные нужды, и армия при короле стала государством в государстве» [9. С. 139].

А вот мнение крупного немецкого промышленника периода Веймарской республики и Третьего Рейха Фрица Тиссена: «Восточная Германия с навязанным ей воинственным прусским духом так и не избавилась от своего колониального менталитета завоевателя славян [...]. Преследование христианской религии, садистский антисемитизм пруссаков, [...] убедили меня и многих других в том, что для спасения Германии и Европы требуется восстановление прежнего барьера между двумя народами со столь различными ментальностями [Речь идет о западных и восточных немцах. – Прим. автора статьи]. Необходимо охранять свободу, культуру и христианство Западной и католи-

ческой Германии – страны, безусловно относящейся к Западной Европе» [7. С. 20].

Исходя из слов Фрица Тиссена можно заключить, что именно Прусская государственная система способствовала формированию авторитарного мышления среди жителей Германии.

Во второй половине XIX века самой видной политической фигурой в Германии стал премьер-министр Пруссии Отто фон Бисмарк. Свою политику Бисмарк ориентировал на развитие германской армии и увеличении ее роли в общественной жизни страны. Поскольку все германские земли были объединены под началом Пруссии, то милитаристские порядки, стали распространяться и на них. Историк Александр Абуш рассматривает объединение Германии Бисмарком как результат борьбы Пруссачества с остальной Германией, в которой Пруссия одержала верх: «В борьбе Пруссии против Германии именно Бисмарк нашел ту волшебную для реакционеров формулу решения противоречия, которая означала политическую и идеологическую аннексию Германии реакционным пруссачеством» [1. С. 71].

После установления во всей Германии прусской политической системы отношение: «армия – государство» изменилось кардинальным образом. Германская армия стала обладать в значительной степени независимостью от других институтов власти. «Бисмарк считал, что армия с ее непосредственным подчинением кайзеру и собственной системой самоуправления фактически является государством в государстве. Рейхстаг имел право только утверждать военный бюджет раз в семь лет, а военный министр отвечал перед армией, а не перед законодательной властью» [12. С. 39].

Роль армии была велика не только в политической, но и в общественной жизни Рейха. «Офицеры имели множество социальных и других привилегий [...]. Поэтому неудивительно, что многие госслужащие стремились попасть в армию в

качестве офицера резерва, вместе с тем для остального населения обязательная военная служба давала возможность познакомиться с армейскими нормами поведения, идеалами и ценностями» [12. С. 39].

Люди прошедшие военную службу усваивали армейские порядки, а затем, вернувшись к гражданской жизни, стали распространять данные порядки на те учреждения, в которых работали. «В гражданской жизни также считалось важным пройти «служение в армии». Чиновники и учителя обретали самосознание на основе статуса офицеров запаса и переносили нормы, усвоенные в армии, на ведомства и школы» [11. С. 120].

Цитируемый выше историк Ричард Эванс высказал следующее суждение: «Государственный и общественный милитаризм позднее сыграл важную роль в разрушении немецкой демократии в 1920-х гг. и в образовании Третьего Рейха» [12. С. 39].

Для образования нацизма в Германии важным аспектом являлся экономический фактор. К началу XX века Германия превратилась в крупнейшую индустриальную державу мира. «Уже в 1900 г. Германия, обогнав Англию, вышла на второе место в мире (после США) по выплавке стали, а через несколько лет обогнала Англию также и по производству чугуна. В 1901-1910 гг. на долю Германии приходилась почти 1/5 (19%) всей мировой добычи угля. Для капиталистической экономики это были высокие темпы развития» [2. С. 17].

Интенсивный рост производства способствовали увеличению прибыли крупных компаний. Данный период был озаглавлен резким ростом числа монопольных объединений. Происходила мощнейшая концентрация капитала. «Широкий охват монополиями всего хозяйства страны, высока степень организации финансового капитала были одной из важнейших особенностей германского империализма» [5. С.5].

Немецкий финансовый капитал не ограничивался национальным рынком. «Ярким показателем роста могущества монополий являются данные, характеризующие непрерывное увеличение капиталов, помещаемых Германией за границей. В 1893 г. Эти вложения составляли 10-13 млрд. марок, в 1905 г. – около 15-18 млрд., в 1914 г. они уже достигли 22-25 млрд. марок» [6. С. 79]. Борьба за международные рынки становилась все более агрессивной и постепенно приводила к жесткому противостоянию между государствами, гонке вооружений и росту национализма. В Германии национализм и ксенофобия приобретали широкий размах. Остро встал «польский вопрос». В отношении поляков проводилась целенаправленная политика геноцида. «На протяжении всех лет своего канцлерства Бисмарк проводил в Познани и других районах компактного проживания поляков последовательную антипольскую политику. Наряду с социал-демократами и католиками он относил поляков к силам, которые представляли угрозу созданной им империи [...]. В 1898 г. власти империи запретили применение польского языка в школах [...], а в 1906 г. – даже в системе религиозного образования. Эта политика рассматривалась как «народническая борьба германцев против славян» и являлась, по сути, расистской» [4. С. 36-37].

Правительство Пруссии ставило перед собой задачу ассимиляции польского населения и колонизации польских земель.

Помимо внутренних проблем связанных с межнациональными противоречиями добавились внешнеполитические. В декабре 1889 года немецкий дипломат Бернхард фон Бюлов произнес в Рейхстаге речь следующего содержания: «В нашем девятнадцатом веке Англия все дальше и дальше расширяет свою колониальную империю [...] французы утвердились в Северной Африке и в Восточной Африке. Россия начала свое мощное победное шествие в Азии [...]. Праздно стоять в сто-

роне, как мы это делали раньше, в то время как другие делят кусок пирога [...] этого мы больше не можем и не хотим. В грядущем столетии немецкий народ будет молотом или наковальней» [3. С.27-29].

Из выступления Бюлова следовало, что с этого момента Германия вступает в гонку за мировое господство: а это означало гонку вооружений с Великобританией, борьбу за колонии и активную пропаганду этнического превосходства немцев, которая велась на государственном уровне.

Весь этот процесс сопровождался возникновением и ростом числа праворадикальных организаций на территории Рейха. Среди них наиболее популярными были – Германское колониальное общество, Германский колониальный союз, Пангерманский союз, Общество восточных приграничных земель, Ассоциация зарубежного германства, Военно-морская лига. Численность некоторых из этих организаций доходила до 300 (трехсот) тысяч человек.

Немецкий историк Оскар Ференбах утверждает, что немецкий национализм и ксенофобия пустили свои корни еще до эпохи Бисмарка. «Националистическая тональность [...] впервые появилась в голосах немецких романтиков в буржуазные времена борьбы за национальное освобождение. Генрих фон Клейст [...] призывал в своей «Битве в тевтонском лесу» к ненависти в отношении французов. [...] Философ Иоганн Готлиб Фихте своим «Обращением к немецкой нации» вызвал к жизни мощное национальное движение, которое еще более усилилось в конце романтической эпохи. Он уже прославлял немцев, как «здоровую нацию», говорящую на языке Бога» [8. С.22].

Какой вывод можно сделать из всего вышесказанного? Автор данной статьи неспроста назвал ее – «Истоки национал-социализма в германском обществе до Первой мировой войны». Причин возникновения в Германии идеологии национал-социализма было предостаточно.

Это и межнациональные конфликты, и внешнеполитическая обстановка, и многочисленные националистические организации стимулирующие рост агрессивной ксенофобии в немецком обществе – все это способствовало тому, что из этих отдельно взятых элементов, со временем начала выкристаллизовываться философия нацизма.

Но изначально корни этой философии берут свой исток из глубины веков, из XVII века, века Возрождения, который для немецкого народа навсегда останется в памяти как один из самых страшных перио-

дов в истории Отечества. Кровь и слезы этой эпохи привели к заметной трансформации национального сознания в сторону укрепления авторитарных, субординационных и милитаристских стереотипов.

Национал-социализм не был случайностью, он был логической закономерностью, берущей свое начало с Тридцатилетней войны. И скорее всего, учитывая тенденции германской истории, приход к власти носителей этой идеологии в 1933 году, с высокой долей вероятности, был неизбежен.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Абуш А. Ложный путь одной нации. – М.: Соцэкгиз, 1962.
2. Айзин Б. А. Подъем рабочего движения в Германии в начале XX века (1903-1906). М.: Изд-во АН СССР, 1954.
3. История Германии XX века / Под руководством А. Чубарьяна и Р. Майера. – М.: ОЛМА Медиа ГРУПП, 2008.
4. История Германии в трех томах. – Т. 2./ Под редакцией Б. Бонвеча и Ю. В. Галактионова. – М.: КДУ, 2008.
5. Кульбакин В. Д. Очерки новейшей истории Германии. – М.: Изд-во социально-экономической литературы, 1962.
6. Кучинский Ю. Очерки истории германского империализма. – Т. 1. – М.: Изд-во социально-экономической литературы, 1952.
7. Тиссен Ф. Я заплатил Гитлеру. Исповедь немецкого магната. – М.: Центрполиграф, 2008.
8. Ференбах О. Крах и возрождение Германии. – М.: Аграф, 2001.
9. Ширер У. Взлет и падение Третьего Рейха. – Т. 1. – М.: Захаров, 2010.
10. Шубин А. В. Мир на краю бездны. От глобального кризиса к мировой войне. 1929-1941 годы. – М.: Вече, 2004.
11. Шульце Х. Краткая история Германии. – М.: Весь мир, 2004.
12. Эванс Р. Третий Рейх. Зарождение империи (1920-1933). – Екатеринбург: У-Фактория; М: Астрель, 2010.

УДК 94(430).085
ББК 63.3(4Гем)61
Всеобщая история



ПОЛИТИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АТМОСФЕРА В ГЕРМАНИИ В ПЕРИОД РЕВОЛЮЦИИ И ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ (1918-1923)

Н. М. Шевцов

Статья посвящена политической истории Германии после ее поражения в Первой мировой войне. Подробно рассмотрены политические процессы в Германии после революции 1918 года, а также эмоциональное состояние немецкого народа, в один из самых страшных периодов его существования.

Ключевые слова

Революция, Версальский мирный договор, гражданская война

В ноябре 1918 года в Германии разразилась революция, которая спустя очень непродолжительное время переросла в гражданскую войну. У этой войны нет точных дат. Условно, судя по боевым действиям происходившим на германской территории, эта война может быть ограничена рамками – с января 1919 года, то есть с началом Спартаковского коммунистического восстания, по ноябрь 1923 года, когда в Мюнхене, столице Баварии, вспыхнул путч национал-социалистов под руководством Адольфа Гитлера и Эриха Людендорфа. Между этими событиями существует целая серия путчей, саботажей, переворотов, заговоров, кровавых столкновений. В этом противостоянии были задействованы практически все слои населения, большинство политических партий, активизировавших свою деятельность после революционных со-

бытий. Данным политическим процессам и породившей их (а, может быть, и ставшей их результатом) социально-психологической атмосфере в немецком обществе посвящена эта статья.

Творение Отто фон Бисмарка, больше известное под названием Второй Рейх (так называлась Германская империя с 1871 по 1918 годы), созданный в 1871 году, был незавершенным государственным образованием. Он представлял собой объединение ранее автономных немецких монархий. Каждая из этих земель имела специфические интересы, культуру и общественные ценности. В культурно-национальном плане Рейх не мог являть собой единое государство. Социальная дезинтеграция усиливалась за счет классовых антагонизмов. В таких условиях ни о каком национальном единстве немецкого народа не могло быть и речи.

Вот, что пишет немецкий историк Хаген Шульце в своем труде «Краткая история Германии»: «Губительными и трагическими аспектами немецкой истории является то, что «внутренняя консолидация» бисмарковской империи в мирное время все отдалялась и смогла стать реальностью только в пору войны, да и то на короткое время. С поражением в войне проигранным оказывалось внутреннее единство государства, и поэтому подлинной истиной Веймарской республики должна была стать гражданская война» [15. С. 132].

Другими словами, отсутствие единства в германском обществе рано или поздно должно было привести немецкий народ к катастрофе. Нужен был только стимул – сильнейшее общественное потрясение. Им стало поражение в Первой мировой войне и революция.

Революция в Германии вспыхнула в начале ноября 1918 года. Монархия пала и страна была объявлена республикой. К власти пришли социал-демократы во главе с Фридрихом Эбертом. Они организовали временное правительство – Совет народных уполномоченных (СНУ). 11 ноября новые руководители государства подписали перемирие с Антантой в лесу под Компьеном. Так закончилась мировая война.

После войны в стране разразился сильнейший экономический кризис. С приходом к власти революционного правительства широкие народные массы рассчитывали на глобальные изменения в экономике и управлении государством. Так, например, многие представители рабочего класса выступали за масштабную социализацию сфер производства и власть советов. «Вместо этого оказалось, что у бюрократии, у военных и в экономике почти все осталось по-старому. В креслах ландратов и бургомистров, в центрах управления промышленностью и экономикой [...] по-прежнему находились [...] представители авторитарного государства

и военной касты, промышленные магнаты» [9. С. 89].

В германском народе росло недовольство. Правительство не оправдало ожиданий граждан. Начались забастовки и массовые акции протеста. Вот, что писал в те дни магнат немецкой тяжелой индустрии Фриц Тиссен, который был очевидцем данных событий: «Весь год (1918-1919) я чувствовал, что Германия катится к анархии. Забастовки следовали одна за другой, начинаясь без каких-либо причин и не приводя ни к каким результатам, поскольку пропитание работающего населения не зависело от хозяев заводов. Реорганизовать промышленное производство было невозможно» [11. С. 67].

Первым сигналом шаткого положения Веймарской республики [1] стало коммунистическое восстание «Спартак» [2] в Берлине в январе 1919 года. Восстание было подавлено войсками Рейхсвера [3]. Так в Германии постепенно начиналась гражданская война.

В этот период в Германии была сформирована следующая расстановка политических сил: «Новая власть – временная до выборов Национального собрания – Совет народных уполномоченных (СНУ), его возглавляли правые лидеры СДПГ. [...] На левом фланге общественной жизни находились те «низы», которые начали революцию и продолжали ее не только в 1918, но и в 1919 г. Они были представлены различными организациями: «революционными старостами» [...] Советами солдатских и рабочих депутатов, левосоциалистической группой «Спартак», а также частично левацкими группами. На правом фланге концентрировались контрреволюционные силы...» [6. С. 7].

В 1919 году водораздел между властью и немецким народом резко увеличился. 28 июня германское правительство подписало Версальский мирный договор. Это было самое настоящее национальное унижение. «Германия потеряла 1/8 террито-

рии, почти 1/10 населения, 3/4 запасов железной руды, около 1/3 угля, более 1/7 посевной площади» [5. С. 27]. Тяжелым аспектом Версальского мирного договора был пункт о репарациях. «Размер репараций предстояло определить позднее, однако первый взнос – 5 миллиардов долларов золотом необходимо было внести в период с 1919 по 1921 год» [14. С. 89].

«Все немецкие политические партии от националистов до коммунистов – нашли договор несправедливым, унижительным и тяжелым. [...] Правые обвинили веймарское правительство, подписавшее мирный договор, в предательстве немецкого народа» [7. С. 134].

Воспользовавшись слабостью и непопулярностью в массах существующего режима, ультраправые радикалы в марте 1920 года предприняли попытку переворота получившего название Капповский путч. Но население Германии путч не поддержало. Была организована забастовка в которой приняло участие 12 млн. человек. Переворот организованный националистами самоликвидировался.

Первые годы существования Веймарской республики сопровождалась тяжелой инфляцией, которая обострилась в период оккупации французскими войсками Рурской промышленной зоны. В 1921 году Германия начала выплачивать репарации победителям и это не могло не сказаться на экономической ситуации в стране. «В августе 1922 г. доллар США стоил 1000 марок, в октябре – 3000, в декабре – 7000. Процесс девальвации вырвался из под контроля» [16. С. 147]. При таких темпах инфляции Германия оказалась не в состоянии выплачивать репарации и приостановила платежи. Для оказания давления на правительство Веймарской республики Франция ввела свои войска на территорию Рурской области в январе 1923 года. Немецкий народ ответил пассивным сопротивлением. Заводы и фабрики встали. Это еще больше усилило темпы падения курса марки. Темпы падения были катас-

трофическими. «Чтобы купить доллар в январе 1923 г., нужно было заплатить больше 17 000 марок, в апреле – 24 000, в июле 353 000» [Там же]. Рекорд был поставлен в декабре – 4 200 000 000 000 марок за доллар [Там же].

В Гамбурге, Саксонии, Тюрингии, а также других областях Германии произошли кровопролитные бои между левыми радикалами и войсками Рейхсвера.

На правом фланге тоже было не спокойно. В ноябре 1923 года Национал-социалистическая германская рабочая партия (НСДАП) и отряды Кампфбунда (Союза борьбы) во главе с Адольфом Гитлером совершили вооруженный переворот в Баварии. Нейтрализовав на некоторое время националистическое правительство, главой которого был правый радикал-сепаратист Густав фон Кар, нацисты предприняли попытку марша на Берлин для низложения социал-демократического режима во всей Германии. Но Пивной путч [4] был подавлен. Республика устояла. Тем не менее политическая ситуация в Германии оставалась нестабильной. О нестабильном положении Германии говорит также тот факт, что в среднем, центральное правительство сменялось каждые 8 месяцев. Веймарская демократия пережила в общем 16 новых правительств.

В условиях столь динамичных политических процессов атмосфера в немецком обществе все больше приобретала характер мятежа. Очень многие ненавидели новые порядки и изо всех сил пытались им противостоять. Нация оказалась на грани раскола. Вот, что писал по этому поводу пресс-секретарь Гитлера Эрнст Ханфштангль, который перебрался в Германию в 1921 году: «Я обнаружил Германию расколотовой на части на грани разрухи. Городские рабочие, сторонники центристов, и капиталисты поддерживали новую республику, юнкеры, верхушка среднего класса и крестьяне мечтали о старой монархии» [13. С. 34].

После поражения в Первой мировой

войне в состоянии раскола оказалось и молодое поколение Рейха. «Миллионы молодых немцев уже ни на что не надеялись. Университеты стали политическим инкубаторами, студенты раскололись на фракции. Националисты и реакционеры лелеяли мечты восстановить монархию, развязать новую войну и отомстить за поруганную честь Германии. Левое радикальное меньшинство с напряжением взирало на Советский Союз и приветствовало коммунистический эксперимент» [10. С. 20-21].

Политические процессы приобрели еще большую динамику, когда в ноябре 1918 года с фронтов мировой войны вернулась германская армия. С одной стороны, включение ее в политическую систему было положительным явлением для будущей Веймарской демократии, поскольку только военные могли, имея огромный боевой опыт, обеспечить безопасность республики и новой власти. Но с другой, армия считала, что именно новые правители Германии совместно с коммунистами нанесли ей (армии) удар ножом в спину. Офицеры и солдаты полагали, что свергнув монарха и совершив революцию, новые правители Рейха и красные автоматически подготовили поражение и позорный мир своей страны. Поэтому часть армии перешла на сторону врагов демократии, т. е. ультраправых. Главной своей задачей эта радикальная часть Рейхсвера видела – свержение существующего правительства, ликвидацию коммунистической опасности, восстановление боевой способности войск и военный реванш, особенно по отношению к Франции.

С революцией все ценностные ориентиры военных рухнули в одночасье. В свое время об этом очень хорошо написал один из известных гитлеровских генералов Эрих фон Манштейн: «Для армии именно император, а не какой-то абстрактный «народ» или «государство», был «точкой кристаллизации» ее верноподда-

нических чувств. [...] Ни в одной другой стране мира не существовало такого отношения между армией и короной [...].

После падения монархии немецкие солдаты оказались перед необходимостью выбора новых ориентиров. Кто мог восполнить им потерю императора?

«Государство»? Оно давно дискредитировало себя в их глазах как беспомощная игрушка в руках партий и политических движений. «Народ»? [...] народ находился в состоянии раскола и сам не знал, чего он хочет?

Таким образом, в силу перечисленных выше причин на смену имперской идее в сознании тогдашней армии пришли не «государство», не «народ» (и тем более не какая-то партия), а некое абстрактное понятие «Рейха». Оно объединило в себе народ и государство как нечто достойное поддержки и защиты» [8. С. 23-26].

Немцы – это народ, который обладает, если так можно выразиться, мистическим мышлением. Особенно мистицизм стал проявляться в кризисные моменты германской истории. 20-е годы XX века дали хороший старт развитию в сознании немецкого народа мифологического представления действительности.

Вот, что писал в этом отношении немецкий исследователь в области новейшей истории Германии Иоахим Фест: «Над этой занятой своими делами и, казалось бы, уверенной в своем завтрашнем дне страной (т. е. Германией. – Прим. автора статьи), над ее растущими городами и промышленными районами довлел некий своеобразный романтический небосвод, темный купол которого населяли мистические образы, древние герои и боги» [12. С. 155].

Здесь Фест хочет выразить простую мысль – мифологизм, мистицизм, фэнтези основанные на традиционном германском фольклоре были свойственны немецкому менталитету всегда. Кризисы и гражданская война конца 10-х – начала 20-х годов заставили подавляющее большинство

бюргеров бежать от реальности и находить свое спасение в подобной литературе, музыке и тайных политических обществах.

Но теперь может возникнуть вопрос, что лучше всего отражает социально-психологическую атмосферу царившую в Рейхе по окончании Первой мировой войны? По мнению Иоахима Феста это был Великий страх. Он имел двойную природу. Во-первых, это был страх перед коммунистической революцией.

«Этот старый страх усугублялся теперь не только сходными с революцией событиями в собственной стране, но в первую очередь – русской Октябрьской революцией и исходящей, от нее угрозой. Ужасы красного террора, раздутые – прежде всего стекавшимися в Мюнхен беженцами и эмигрантами – до проявлений сатанизма, жутких оргий и жаждавшего крови варварства, неизгладимо врезались в народное сознание» [12. С. 146-147].

Во-вторых, Великий страх стал результатом глобальных политических и экономических изменений. Вступление в принципиально новую жизнь и отход от традиции – революция, республиканская форма правления, парламентаризм, многопартийность, политический и мировоззренческий плюрализм, а также масштабная индустриализация, – все это отрывало рядовых граждан от привычной жизни и делало невозможным возврат к старым порядкам, «когда люди были более честными, долины – более мирными, а деньги – более ценными» [12. С. 145].

Подведем итоги. Процессы в сфере политики в Германии конца 10-х – начала 20-х годов отличались заметной динамикой. Такая динамика, примером кото-

рой могут послужить многочисленные беспорядки, столкновения, систематическая смена правительств, путчи, восстания и, в конце концов, гражданская война, привела немецкий народ в состояние духовного кризиса. Социально-психологическая атмосфера страны была проникнута духом ненависти к существующим изменениям, неопределенности в новой жизни и неспособности ориентироваться в сложившейся ситуации. Люди не видели выхода из данного положения вещей. Произошла серьезная трансформация общественных групп. Многие жители Германии после войны и революции, а также начавшегося экономического кризиса подвергались массовой маргинализации. Не имея материальной базы для полноценного существования, немцы стали искать спасение в прошлом своего народа, в эпосах, мифах, сказаниях, сагах. Бегство в мир населенных богами, эльфами, гномами и другими сказочными персонажами, конечно, не делали людей более обеспеченными, но в тот же момент помогали им приобрести душевный покой, хотя бы на непродолжительное время.

Ситуация усугублялась тем, что немецкий народ изначально был разбит на конфликтующие между собой социальные группы, которые не могли прийти к взаимопониманию и взаимодействию, особенно после сильнейших общественных потрясений. Нация оказалась расколота и унижена Версальским диктатом.

Как показала история, немцы, судя по всему, не могут находиться в гармонии с собственным обществом в кризисные моменты своей жизни.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Веймарская республика – название германского государства с 1919 по 1933 год. Название происходит от немецкого города Веймар, в котором располагалось Национальное собрание страны.

2. «Спартак» – крайне левая коммунистическая организация отколовшаяся от независимых социал-демократов. Ее лидерами были Карл Либкнехт и Роза Люксембург.

3. Рейхсвер – название немецкой армии после ноябрьской революции 1918 года. Рейхсвер просуществовал до 1935 года.
4. Переворот организованный Гитлером в Мюнхене получил название «Пивной путч», так как все события сопровождавшие его происходили в пивной «Бюргербройкеллер».
5. Давидович Д. С. Революционный кризис 1923 г. в Германии и Гамбургское восстание. – М.: Изд-во социально-экономической литературы, 1963.
6. Евзеров Р. Я. Революция на марше: Германия в 1918-1919 гг. // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2004. – №1. – С. 3-9.
7. История Германии в трех томах / под редакцией Б. Бонвеча и Ю. В. Галактионова. – Т. 2. – М.: КДУ, 2008.
8. Манштейн Э. Из жизни солдата. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000.
9. Миллер С., Поттхоф Х. Краткая история СДПГ. 1848-1990. – М.: Памятники исторической мысли, 1999.
10. Рисс К. Кровавый романтик нацизма. Доктор Геббельс. 1939-1945. – М.: Центрполиграф, 2006.
11. Тиссен Ф. Я заплатил Гитлеру. Исповедь немецкого магната. – М.: Центрполиграф, 2008.
12. Фест И. Гитлер. Биография. Путь наверх. – М.: Вече, 2009.
13. Ханфштангль Э. Мой друг Адольф, мой враг Гитлер. Воспоминания личного пресс-секретаря. – Екатеринбург: Ультра; Культура, 2007.
14. Ширер У. Взлет и падение Третьего Рейха. – Т. 1. – М.: Захаров, 2010.
15. Шульце Х. Краткая история Германии. – М.: Весь мир, 2004.
16. Эванс Р. Третий Рейх. Зарождение империи. 1920-1933. – Екатеринбург: Астрель, 2010.

г. МОСКВА

УДК 94(53)
ББК 63.3(533)+63.3(536)
Всеобщая история



РОСТ ВЛИЯНИЯ АРАВИЙСКИХ МОНАРХИЙ В АРАБСКОМ МИРЕ ПОСЛЕ ОКТЯБРЬСКОЙ ВОЙНЫ 1973 ГОДА

Кандидат исторических наук С. В. Ковалев

В статье рассматриваются особенности внешней политики аравийских монархий в отношении арабо-израильского конфликта в период после окончания четвертой арабо-израильской войны, применение «нефтяного оружия» и многократного повышения цен на нефть как основных факторов, способствовавших росту влияния аравийских монархий в арабском мире.

Ключевые слова

Аравийские монархии, ближневосточный конфликт, Залив, нефтяное эмбарго

Четвертая арабо-израильская война в 1973 г. наглядно продемонстрировала, что Залив (Персидский залив в арабских странах традиционно называется «Арабским заливом»). В последние десятилетия в западной, а затем отечественной литературе принято называть его просто Заливом. Также принят термин «Нижний залив», под которым подразумевается часть залива, к которой примыкают территории Бахрейна, Катара, ОАЭ, Омана и восточное побережье Саудовской Аравии. Автор старается придерживаться этой терминологии, и в частности, восточно-аравийские эмираты, уже более не являются периферийной частью арабского мира, превратившись в один из «центров силы», оказывающий активное влияние на ход международных событий в регионе.

Период после октябрьской войны 1973 г. внес существенные изменения в картину международных отношений на Ближнем Востоке. Одним из главных результатов войны стал рост авторитета и влияния Саудовской Аравии и княжеств Зали-

ва в арабском мире.

Эффективное применение «нефтяного оружия» и многократное повышение цен на нефть – вот те два главных фактора, благодаря которым происходило укрепление позиций нефтедобывающих арабских стран.

На формирование политики Саудовской Аравии, Кувейта, ОАЭ, Катара, Бахрейна и Омана в отношении арабо-израильского конфликта оказали влияние своеобразные и порой противоречивые внешне- и внутривосточные факторы.

Создание государства Израиль на территории Палестины и вся последующая политика Израиля в отношении палестинских арабов, рассматривались Саудовской Аравией (так же как и другими арабскими странами) как историческая несправедливость.

Религиозная враждебность к Израилю и непримиримое отношение саудитов к доктринам сионизма полностью разделяли и княжества Залива.

После войны 1967 г. в Саудовской Аравии возникло беспокойство, что королевство также не гарантировано от прямого

нападения Израиля [6, 74].

Как известно, сердцевиной ближневосточного конфликта является палестинская проблема. Аравийские монархии в рассматриваемый период были глубоко заинтересованы в приемлемом для них решении палестинской проблемы, поскольку эта проблема самым непосредственным образом затрагивала интересы их безопасности.

Арабский народ Палестины, борющийся за освобождение оккупированных территорий и за национальное самоопределение пользовался и пользуется до настоящего времени значительной симпатией и поддержкой других арабских народов. Можно с уверенностью сказать, что сама палестинская проблема стала важным фактором роста национального самосознания арабских народов. В этих условиях правящие элиты монархических режимов не могли остаться в стороне от общеарабской борьбы против израильской агрессии, за справедливое, по мнению арабов, решение палестинской проблемы.

Необходимо отметить, что среди улемов в Саудовской Аравии и в княжествах Залива преобладали настроения в пользу «радикального» решения палестинской проблемы. Улемы, имеющие огромное влияние на массу верующих, а также на армию и национальную гвардию в Саудовской Аравии, считали, что только объявление священной войны – «джихада» могло бы привести к окончательному решению палестинской проблемы. Как отмечали многие исследователи, откат от этих принципов в ближневосточной политике Саудовской Аравии вызвал бы отрицательную реакцию у улемов и массы верующих, практически у всего саудовского населения. Еще более отрицательную реакцию это могло бы вызвать у сотен тысяч арабов-эмигрантов из других арабских стран, среди которых были широко распространены антиамериканские настроения. Как отмечала «Wall Street Journal», это могло бы «привести в движение огромные массы трудящихся, особенно большие общины эмигрантов

из других районов Ближнего и Среднего Востока, испытывающих ненависть как к Израилю и США, так и к правителям княжеств, со стороны которых они подвергаются нещадной эксплуатации» [22, 30. II. 1979, 13].

Среди эмигрантов, в огромной мере обеспечивавших функционирование экономической и государственной машины в странах Залива, исключительное положение занимали палестинские арабы.

По данным журнала «Foreign Affairs» к 1979 г. в странах Аравии проживало более 480 тысяч палестинцев. В том числе в Кувейте 240-260 тыс. (20% всего населения), в Катаре 45 тыс. (22%), в Абу-Даби 40 тыс. человек [12, 1979, № 5, 1020]. Очень высок был процент палестинцев, выступавших в качестве иностранной рабочей силы. По данным на 1975 г. число палестинцев (включая иорданцев), занятых во всех сферах жизни, составило в Саудовской Аравии 175 тыс. чел. (25% иностранной рабочей силы), в Кувейте 47,6 тыс. (33,3%), в ОАЭ 14,5 (23,4%), а в Катаре 6 тыс. (40,3%), в Омане 1,6 тыс. (18,2%), на Бахрейне 0,6 тыс. чел., что составляло 9,9% от общего числа иностранцев, работающих по найму [9, 144, 145]. В последующие годы за счет широкого притока иностранной рабочей силы в саудовскую Аравию и княжества Залива, процент палестинцев среди иностранных рабочих несколько снизился.

Подавляющее большинство палестинцев, работавших в странах Залива, это высококвалифицированные рабочие и специалисты с высшим образованием. Палестинская интеллигенция – профессора, журналисты, врачи, адвокаты, государственные служащие, нередко занимавшие ответственные посты, а также деловые люди, оказывали серьезное влияние на формирование общественного мнения в этих странах.

В отличие от других иммигрантов, палестинцы представляли собой политически зрелую, наиболее сплоченную и организованную группу населения. Практи-

чески все они состояли в той или иной организации Палестинского движения сопротивления.

Естественно, правящие элиты арабских стран Залива с монархическими режимами не могли игнорировать факт проживания в их странах сотен тысяч палестинцев и их влияние на общественную жизнь.

Другим фактором, определявшим отношение правителей аравийских монархий к палестинской проблеме, является тот факт, что ООП имела возможность организовать материальную и иную помощь НФООАЗ (Национальный фронт освобождения Омана и Арабского залива). Как писали американские исследователи П. Джурейдини и Г. Вильям, в случае если монархические режимы в Персидском заливе «откажут ООП в поддержке, то ООП может организовать помощь НФООАЗ оружием, людьми и другими средствами» [8, 43]. Глубокую озабоченность правящих элит аравийских монархий возможными последствиями неурегулированности палестинской проблемы демонстрировало следующее заявление Генерального секретаря ССАГЗ Абдаллы Бишара: «Мы намерены выдвинуть Палестину на первый план в числе проблем, волнующих арабский мир. Мы сделаем это даже в силу эгоистических причин, – просто потому, что Залив никогда не будет испытывать стабильности без решения проблемы Палестины. Вопрос о стабильности Залива достиг такого состояния, когда он не может быть отделен от решения палестинской проблемы» [14, 1981, № 83, 35].

Оказывая ООП финансовую помощь и поддержку на международной арене, монархические режимы одновременно стремились усилить свое влияние в этой организации, в обмен на финансовую помощь добиваясь от ООП проведения «лояльной» политики в Заливе, оказывая довольно широкую поддержку умеренным группировкам внутри ООП.

Монархии Залива, помимо того, что обуславливали помощь ООП всевозмож-

ными условиями, пытались использовать эту помощь в целях укрепления своих позиций как внутри собственных стран, так и в мусульманском мире. Помощь ООП и странам, противостоящим израильской агрессии давала возможность монархиям Залива предстать в роли защитников общемусульманских ценностей и интересов арабских народов. Княжества Залива и Саудовская Аравия проводили в целом идентичную политику в отношении ближневосточного конфликта. Единственным исключением являлась позиция Омана в отношении Кэмп-Дэвида. Эта позиция была обусловлена особенностями оmano-египетских связей (Египет оказывал помощь Оману в борьбе против освободительного движения в Дофаре).

Самым слабым местом этой политики (которую американский автор Лонг Дэвид назвал «великой дилеммой») являлось то, что США – ближайший союзник Саудовской Аравии и княжеств Залива вне пределов арабского мира, являлся в то же время основным покровителем Израиля

Исходя из собственных интересов, правящие элиты аравийских монархий не стремились к ослаблению позиций США в регионе, сознавая, что тесные связи с США на фоне продолжающейся агрессии Израиля могли привести к подрыву их внутривнутриполитических и внешнеполитических позиций.

В этих условиях перед руководителями аравийских монархий стояла чрезвычайно сложная задача: сохраняя и поддерживая тесные отношения с США и другими развитыми капиталистическими странами, вместе с тем попытаться добиться от них более «сбалансированного» подхода к арабо-израильскому конфликту.

Политика Саудовской Аравии и княжеств Залива в отношении ближневосточного конфликта достаточно полно освещена в работах Л. В. Вальковой, И. Д. Звягельской, В. В. Озолинга, А. М. Родригеса-Фернандеса, А. И. Яковлева и других.

Хотелось бы кратко остановиться на трех значительных эпизодах, раскрываю-

щих особенности этой политики, а именно: Рабатском совещании 1974 г., Багдадском совещании 1978 г. и Фесском совещании 1981-1982 гг.

Рабатское совещание 1974 г. проходило в условиях небывалой консолидации арабских стран, чему в немалой степени содействовали итоги октябрьской войны 1973 г.

Совещание подтвердило право палестинского народа на возвращение на Родину, право на создание собственного независимого государства на любой освобожденной территории; ООП является единственным законным представителем арабского народа Палестины, представляет интересы палестинского народа на арабской и международной арене [10, 29.X. 1974].

На совещании был также принят ряд секретных решений относительно мер по международной изоляции и ослаблению позиций Израиля [5, 1975, 636], и решение об оказании экономической помощи странам – жертвам агрессии нефтедобывающими арабскими монархиями Залива.

Основное значение Рабатского совещания определяется тремя моментами: а) совещание приняло ряд важных решений относительно палестинской проблемы; б) совещание исключало путь сепаратных сделок с Израилем; в) совещание продемонстрировало возросшую роль арабских нефтедобывающих стран Залива в решении региональных проблем.

Однако, после смерти короля Фейсала в марте 1975 г. в позиции Саудовской Аравии относительно сепаратных сделок с Израилем произошли явные изменения. Саудовские руководители не осудили подписание сепаратного египетско-израильского соглашения в сентябре 1975 г. В ноябре 1977 г., когда президент Египта Садат совершил визит в оккупированный Израилем Иерусалим, Саудовская Аравия заняла двойственную позицию. Как писали некоторые западные авторы, «критика Саудовской Аравии в адрес Египта была достаточна, чтобы удовлетворить Сирию, Ирак и ОПП, но явно недостаточна, чтобы удержать Садата

от Кэмп-Дэвида» [15, 572].

В конце 1977 г. Саудовская Аравия и княжества Залива отказались участвовать в общеарабском совещании в верхах, если туда не будет приглашен Египет.

В целом позицию Саудовской Аравии, ОАЭ, Катара и других консервативных режимов можно было охарактеризовать как выжидательную. Однако результаты кэмп-дэвидских соглашений вызвали разочарование руководителей этих стран, поскольку они игнорировали палестинскую проблему и закрепляли оккупацию Израилем Иерусалима. Известно, что требование об освобождении Иерусалима – третьего по значению после Мекки и Медины священного города мусульман, являлось краеугольным камнем саудовской политики в вопросе ближневосточного урегулирования.

Кэмп-дэвидская сделка ставила руководителей монархических режимов в сложное положение. С одной стороны они не могли игнорировать требования некоторых арабских стран-членов «Фронта стойкости и противодействия» о принятии решительных мер против Египта и США. С другой стороны они стремились «избежать полной изоляции... Египта, чтобы не довести дело до свержения Садата и замены его радикальным египетским руководством, действия которого могли бы дестабилизировать положение на всем Ближнем и Среднем Востоке и вызвать там хаос, чреватый угрозой для Саудовской Аравии» [12, 1979, № 5, 1021] и других княжеств.

Согласившись участвовать в работе общеарабской конференции в верхах в Багдаде в ноябре 1978 г. Саудовская Аравия, ОАЭ, Катар, Бахрейн делали все возможное, чтобы не допустить полной изоляции Египта и принятия решительных мер против США.

Саудовской Аравии и ее союзникам удалось решить эту задачу. Более того, им удалось фактически нейтрализовать «Фронт стойкости и противодействия», заменив его более умеренным и консервативным общеарабским фронтом. После

совещаний в Багдаде Саудовская Аравия и княжества формально разорвали дипломатические отношения с Египтом. Однако, депозиты Саудовской Аравии, Кувейта и ОАЭ не были изъяты из египетских банков [15, 229]. Вплоть до конца 1978 г. продолжал действовать Фонд Залива для экономического развития Египта. Саудовская Аравия продолжала помогать Египту косвенно – через МВФ и частные международные банки, сохранялись также льготные процентные ставки по саудовским займам Египту. Кроме того, немаловажным подспорьем для египетской экономики оставались средства, переводившиеся 200 тыс. египтян, работавших в Саудовской Аравии. Эти средства составляли по некоторым оценкам около 2 млрд. долл. в год [23, 30.V.1979].

Следующим важным моментом ближневосточной политики Саудовской Аравии можно, видимо, назвать план мирного урегулирования ближневосточного конфликта из восьми пунктов, предложенный королем Фахдом в августе 1981 г. Этот план, известный как «мирный план Фахда», предусматривал ряд положений, которые должны были быть положены в основу переговоров по ближневосточному урегулированию: вывод израильских войск со всех оккупированных в 1967 г. территорий, включая арабскую часть Иерусалима, ликвидация израильских поселений на этих территориях, признание прав всех палестинских беженцев на возвращение в родные места и компенсация тем, кто не желает вернуться, создание независимого палестинского государства со столицей в арабской части Иерусалима и ряд других.

Эта самая значительная инициатива Саудовской Аравии в вопросе ближневосточного урегулирования вызвала противоречивую реакцию в арабском мире.

Страны-члены ССАГЗ под нажимом Саудовской Аравии на совещании в верхах в Эр-Рияде 2 ноября 1981 г. были вынуждены поддержать этот план. Они так-

же заявили о своем намерении поддержать его во время предстоящего совещания арабских стран в верхах в г. Фесе (Марокко) [16, 1981, № 46,3].

Страны-члены «Фронта стойкости и противодействия» встретили саудовский план критически. Основными причинами было то, что в этом плане ничего не говорилось о роли ООП в процессе мирного урегулирования и игнорировалось решение Рабатского совещания 1974 г. о признании ООП единственным законным представителем арабского народа Палестины.

Этот план был «самым смелым, далеко идущим шагом, направленным на достижение таких политических позиций, которые соответствовали бы финансовой и стратегической роли, которую Саудовская Аравия стала играть благодаря своим нефтяным богатствам» [16, 1981, № 46, 46].

На совещании арабских стран в верхах в Фесе в ноябре 1981 г., где обсуждался саудовский план, обнаружились острые разногласия. Саудовской Аравии не удалось добиться принятия своего плана. В результате совещание не смогло принять какое-либо решение и прервало работу на неопределенное время [16, 1981, № 48, 3].

Совещание в Фесе возобновило работу только в сентябре 1982 г., когда обстановка, сложившаяся в результате агрессии Израиля против Ливана, направленная в первую очередь на уничтожение ООП, настоятельно требовала от арабских стран выработки консолидированной общеарабской позиции в борьбе против израильской агрессии.

6-9 сентября 1982 г. в Фесе арабским странам после упорных дискуссий удалось выработать единую позицию в отношении ближневосточного урегулирования. На основе саудовского «мирного плана» был разработан общеарабский план мирного урегулирования.

Хотя Саудовской Аравии и пришлось на совещании в Фесе пойти на некоторые уступки, тем не менее, итоги совещания еще раз продемонстрировали значительную роль королевства на Ближнем Востоке.

Необходимо отметить, что неспособность США проводить «сбалансированную» политику в отношении арабо-израильского конфликта вызывала все большую критику со стороны руководителей Саудовской Аравии и княжеств Залива.

Важными инструментами аравийских монархий в проведении ближневосточной политики являлись нефтяная политика и оказание финансовой помощи странам-жертвам израильской агрессии.

В вопросе о ценах на нефть Саудовская Аравия и княжества Залива занимали достаточно «умеренную» политику. По оценкам многих специалистов, в конце 1970-х гг. Саудовской Аравии достаточно было производить 6 млн. баррелей нефти в день для того, чтобы обеспечить потребности страны в валюте. Вместо этого Саудовская Аравия производила 8-9 млн. баррелей нефти в день [19, приложение 3. III.1980, 23].

По словам министра нефти Саудовской Аравии шейха Ямани для финансирования всего пятилетнего плана развития страны вполне хватило бы половины уровня добычи нефти в 1981 г., т. е. 5 млн. баррелей в день [13, 30.IV.1981, 3].

Как считали некоторые специалисты, в случае отказа от столь же грандиозных, сколь и бесполезных проектов, для обеспечения гармоничного роста, более соответствующего реальным возможностям страны и потребностям ее населения, хватило бы трети этой добычи [13, 30.IV.1981,6]. На мартовском 1982 г. совещании ОПЕК в Вене Саудовская Аравия под нажимом других членов этой организации согласилась сократить нефтедобычу на своих промыслах с 8,5 млн. баррелей в день до 7 млн. баррелей в день [11, прилож. 8-9, июль 1982,4]. В 1984 г. в результате перенасыщения мирового рынка нефтью, Саудовская Аравия резко сократила добычу нефти примерно до 3,5-4 млн. барр. в день [17, 30.X.1984].

Руководители Саудовской Аравии заявляли, что политика в области объема добычи и цен на нефть преследовала цель поддержать стабильность мировой эконо-

мики, «которая является важной основой мира на земле» [20, 1979, №1, 139].

По подсчетам журнала «News Week» из-за продажи Соединенным Штатам нефти по более низкой, по сравнению с мировой, цене Саудовская Аравия в 1979 г. ежедневно теряла 125 млн. долларов [19, прил. 3. III.1980,23].

Видимо саудовские руководители пытались таким образом добиться от США ответных шагов в сторону более сбалансированной политики в регионе.

Однако объективные факторы и сама логика борьбы против израильской агрессии заставляли Саудовскую Аравию и княжества Залива предпринимать более решительные шаги в попытках добиться от США уступок в позиции по арабо-израильскому конфликту.

Одной из форм поддержки, оказываемой арабскими нефтедобывающими странами Египту, Сирии, Иордании и ООП стало применение нефтяного эмбарго.

Применение нефтяного эмбарго имело для западной экономики тяжелые последствия. Производство нефти было сокращено с 20,8 млн. баррелей в день в октябре до 15,8 млн. баррелей в день, т.е. на 22%. К декабрю 1973 г. мировой капиталистический рынок недополучил из арабских стран до 50 млн. тонн нефти [18, 1.XII.1973].

По оценке бывшего государственного секретаря США Г. Киссинджера, результатом эмбарго стало сокращение рабочих мест в американской промышленности на 500 тыс. человек, а убытки в национальном производстве составили 10 млрд. долл. [Цит. по 3, 76].

Одним из важнейших последствий нефтяного эмбарго стало ухудшение отношений США с их союзниками – странами Западной Европы и Японией, которые в наибольшей мере пострадали от сокращения поставок арабской нефти. Уже в ноябре 1973 г. страны Западной Европы и Японии заявили о необходимости вывода израильских войск с оккупированных в 1967 г. территорий и разрешении конфликта на

основании резолюции Совета Безопасности № 242 [1, 90]. В ответ на это страны-члены ОАПЕК в декабре 1973 г. приняли решение об обеспечении нефтью Японии и стран Западной Европы в прежнем (до введения эмбарго) объеме.

Уже в марте 1974 г. эмбарго на вывоз нефти в США по настоянию Саудовской Аравии, Кувейта, ОАЭ, Катара и Бахрейна было отменено, хотя против этого возражали Ливия, Сирия, Алжир, Ирак и некоторые другие арабские страны.

В целом применение эмбарго оказало существенное влияние на ситуацию на Ближнем Востоке, способствовало изменению позиций ряда западноевропейских стран и Японии в отношении ближневосточного конфликта, укреплению позиций арабских стран. Вместе с тем применение нефтяного эмбарго помогло значительно поднять престиж Саудовской Аравии и княжеств Залива на международной и особенно арабской арене. Важнейшее значение для укрепления позиций рассматриваемых стран на Ближнем и Среднем Востоке имело четырехкратное повышение цен на нефть в 1973-1974 гг., что резко увеличило нефтяные доходы этих стран. Впоследствии цены на нефть возросли неоднократно.

Нефтяные санкции при всей их значимости являлись единичным актом. Более долговременной формой помощи арабских стран Залива странам-жертвам израильской агрессии являлась их финансовая поддержка. Хотя оказание финансовой помощи обуславливалось теми или иными условиями со стороны стран-жертв израильской агрессии, тем не менее, помощь играла важную роль в укреплении экономики и обороноспособности этих стран.

Еще во время Харгумской конференции 1967 г. Саудовская Аравия, Кувейт и Ливия согласились ежегодно представлять финансовую помощь Египту и Иордании в размере 95 млн. ф. ст. и 40 млн. ф. ст., соответственно, вплоть до окончания арабо-израильской войны. Однако Сирии в такой помощи было отказано. Уже к концу 1968

г. сумма финансовой помощи Кувейта арабским странам-жертвам израильской агрессии составляла 80 млн. ф. ст. Сумма финансовой помощи Саудовской Аравии Египту и Иордании в период с 1967 по 1973 г. составила 170 млн. долл. [2, 89].

В 1973 г. Саудовская Аравия, Кувейт, Катар и ОАЭ согласились предоставить Египту 500 млн. ф. ст. на перевооружение египетской армии [21, 9.XI.1973]. С ростом нефтяных доходов возрастал и объем помощи нефтедобывающих арабских стран.

Во время Рабатской конференции 1974 г. было принято решение о создании фонда в 2 млрд. 350 млн. долл. для помощи Египту, Сирии, Иордании и ООП. Кроме того, было принято решение о создании Военного фонда в размере 1 млрд. долл. на оплату поставок вооружения этим странам [1, 178]. Эти фонды были созданы за счет отчислений от доходов арабских нефтедобывающих стран, среди которых ведущее место занимали аравийские монархии. Помимо помощи, оказываемой в многостороннем порядке, Саудовская Аравия и княжества оказывали и одностороннюю помощь в виде льготных займов и даров, которые иногда достигали внушительных размеров. Если до 1973 г. весомую финансовую помощь странам-жертвам израильской агрессии предоставляли в основном Саудовская Аравия и Кувейт, то после многократного повышения цен на нефть в число монархических стран, предоставлявших такую помощь, вошли также ОАЭ и Катар.

По некоторым данным в 1967-78 гг. ближневосточные нефтедобывающие страны предоставили Египту, Сирии, Иордании и ООП помощь в размере 27 млрд. долл. Из них Египет получил 18 млрд. долл., Сирия – 4,5 млрд. долл., Иордания – 3,5 млрд. долл.

В 1978 г. в рамках решений Багдадского совещания в верхах был создан военный фонд с капиталом в 3 млрд. долл. Из этого фонда, начиная с 1979 г., Сирия должна была получить 1,4 млрд. долл., Иордания – 1,2 млрд. долл. и ООП – 0,4 млрд.

долл. Основную часть средств фонда составляли взносы Саудовской Аравии – 1 млрд. долл., Ирак и Ливия обязались предоставить в распоряжение фонда по 0,5 млрд. долл. и 1 млрд. долл. обязались внести ОАЭ, Катар, Бахрейн и Алжир.

Массированную финансовую помощь монархий Залива Египту нельзя рассматривать в отрыве от социально-экономических и политических реформ, проводимых администрацией Садата в рамках политики либерализации или так называемой «политики открытых дверей». Аравийские монархии всемерно способствовали отходу Египта от внутри- и внешнеполитической линии, которой придерживался покойный президент Насер.

Не случайно, что эта помощь особенно широким потоком направлялась в Египет именно после объявления политики «открытых дверей». При этом монархические режимы Залива, в особенности Саудовской Аравии, всемерно способствовали отходу Египта от сотрудничества СССР.

Как писал Е. М. Примаков, в разработке решения Садата о выводе советских военных советников из Египта активное участие принимали высокопоставленные деятели из ближайшего окружения Фейсала. Саудовская Аравия поставила условием своей широкой экономической помощи Египту проведение им антисоветской политики [4, 275-276].

Мотивом такой политики Саудовской Аравии были заверения Вашингтона, данные Фейсалу в 1972 году в том, что «если он убедит президента Садата сократить советское присутствие в Египте, то США окажут нажим на Израиль с тем, чтобы он вывел свои войска с оккупированных арабских земель» [6, 52]. Однако, после вывода советских военных советников из Египта США, видимо, забыли о своем обещании, данном Фейсалу, что не могло бы не отразиться на отношении покойного короля к политике США в регионе.

Возросшую роль Саудовской Аравии и княжеств Залива в решении региональных

проблем наглядно продемонстрировали события в Ливане в 1976 г., происходившие на фоне обострения разногласий между Сирией и Египтом, вызванных сепаратистской антиарабской политикой Садата. Между двумя странами были разорваны дипломатические отношения. Ввод сирийских войск в Ливан вызвал резкую критику со стороны Египта.

В начальной стадии конфликта Саудовская Аравия и Кувейт хотели получить возможность вмешаться и оказать помощь христианским силам «чтобы сбалансировать сирийскую поддержку ООП» [7, 85], Христианская группировка получала финансовую поддержку (в том числе для закупки оружия) от Саудовской Аравии, Египта, Иордании, а также Израиля [7, 95].

Когда начались боевые действия между сирийскими частями и отрядами ООП, Саудовская Аравия, Кувейт и другие княжества Залива, хотя и «жаждали видеть экстремистских палестинцев обузданными» [7, 151], в то же время не хотели допустить, чтобы Сирия окончательно разгромила военные силы ООП и подчинила ее своему влиянию.

Одновременно Саудовская Аравия и Кувейт стремились примирить между собой Сирию и Египет, чтобы еще более укрепить собственный авторитет в арабском мире.

Необходимо отметить, что продолжение войны в Ливане затрагивало широкие экономические интересы аравийских монархий в этой стране.

В 1976 г. Саудовская Аравия предложила Сирии, испытывавшей в результате войны в Ливане и прекращения транзита иракской нефти серьезные финансовые затруднения, крупный льготный заем. Главным условием этого займа было согласие Сирия провести переговоры с Египтом с целью устранения разногласий между двумя странами [7, 151].

23-24 июня 1976 г. в Эр-Рияде состоялась встреча глав правительств Саудовской Аравии, Кувейта, Сирии и Египта. Было достигнуто соглашение о восстановлении в

полном объеме дипломатических отношений между Египтом и Сирией, принято решение о создании общего «военно-политический комитета во главе с министрами иностранных дел Сирии и Египта» с тем, чтобы создать условия для претворения в жизнь решений Рабатской конференции в верхах 1974 г. [5, 1977, doc. № 363, 432-433].

Эти решения подготовили встречу, которая проходила 16-18 октября 1976 г. в Эр-Рияде с участием президентов А. Садата, Х. Асада, И. Саркиса, председателя ООП Я. Арафата, короля Саудовской Аравии Халеда и эмира Кувейта ас-Сабаха. На совещании было принято решение о прекращении огня в Ливане и создании межарабских сил по поддержанию мира в Ливане численностью в 30 000 человек [5, 1976, doc. № 568,743]. ЛАГ выделила 90 млн. долл. для содержания межарабских сил в течение 6 месяцев. 20% этой суммы предоставила

Саудовская Аравия, 20% Кувейт, 15% ОАЭ. Эр-Риядское соглашение было одобрено на встрече на высшем уровне ЛАГ, состоявшейся в Каире 25-26 октября 1976 г.

Результаты совещания в Эр-Рияде явились еще одним свидетельством возрастающей роли Саудовской Аравии, Кувейта и ОАЭ в международных отношениях на Ближнем Востоке.

В целом можно отметить, что рост влияния аравийских монархий в арабском мире после октябрьской войны 1973 года привел к значительному изменению картины международных отношений на Ближнем и Среднем Востоке. Правящие элиты аравийских монархий и, прежде всего, Саудовской Аравии, стремились использовать эту тенденцию в целях усиления консервативных сил на Арабском Востоке, укрепления собственных позиций в мусульманском мире и в движении неприсоединения.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Валькова Л. В. Саудовская Аравия в международных отношениях (1955-1977). – М., 1979.
2. Мелкумян Е. С. Нефтедоллары и социально-экономическое развитие стран Ближнего и Среднего Востока. – М., 1979.
3. Осипов А. И. Экономическая экспансия США в арабских странах. – М., 1980.
4. Примаков Е. М. Анатомия Ближневосточного конфликта. – М., 1978.
5. Arab policy documents. – Beirut, (англоязычная версия издания).
6. Ali Sh. R. Saudi Arabia and oil diplomacy. – L., 1976.
7. Bulloch I. Death of a Country. The Civil War in Lebanon. – L., 1977.
8. Jureidini P., William H.E. The Palestinian Movement in Politics. – Lexington, 1976.
9. Social and Economic Development in the Arab Gulf. – Exeter, 1980.
10. Common opinion. – Kuwait.
11. International Herald Tribune. – Paris.
12. Foreign Affairs. – L.
13. Life. – N.Y.
14. Middle East. – L.
15. Middle East Contemporary Survey. 1976-1977. – N.Y., 1978.
16. Middle East Economic Digest. – L.
17. New York Times. – N.Y.
18. News. – Cairo.
19. News Week. – Dayton.
20. Orbis. – Philadelphia.
21. The Times. – L.
22. Wall Street Journal. – N.Y.
23. Washington Post.



УДК 94(54)
ББК 63.3(5Пак)
Всеобщая история

ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ПЕРВОГО КАБИНЕТА БЕНАЗИР БХУТТО (1988-1990 гг.)

Е. В. Попова

Беназир Бхутто стала первой женщиной премьер-министром в мусульманской стране в 1988-1990 гг. и 1993-1996 гг. Она унаследовала Пакистан в сложном состоянии. Ее правительство провело демократические преобразования по переходу от военного положения к гражданскому правительству. Деятельность кабинета Б. Бхутто была ограничена большими полномочиями президента и влиянием военной верхушки. Конфронтация с оппозицией, непоследовательность шагов правительства привели к его отставке. Убийство Беназир Бхутто 27 декабря 2007 потрясло весь мир.

Ключевые слова

Демократия, политика, Пакистанская народная партия (ПНП)

В настоящее время Пакистан является одним из самых опасных мест на земле. Его называют «рассадником» терроризма, так как на территории страны действуют экстремистские организации, периодически устраивающие теракты. Важным обстоятельством является наличие ядерного оружия у Пакистана. В этих условиях период правления Беназир Бхутто представляет собой одну из интереснейших страниц в истории Пакистана. Беназир Бхутто (1953-2007 гг.) занимала пост премьер-министра Пакистана в 1988-1990 гг., 1993-1996 гг., была убита в результате теракта 27 декабря 2007 г.

2 декабря 1988 г. Беназир Бхутто принесла присягу в качестве премьер-министра, первой в исламском мире женщины, ставшей в результате выборов главой правительства.

Б. Бхутто пришла к власти после одиннадцатилетнего военного правления ге-

нерала М. Зия-уль-Хакка. Диктатура Зия-уль-Хакка, поддержанная исламскими фундаменталистами, была самой жестокой за все время правления военных в Пакистане. В результате исламизации в стране были отменены гражданские права и свободы, деятельность оппозиции была запрещена, многие противники режима арестовывались. Население Пакистана находилось в подавленном состоянии.

Б. Бхутто получила образование на Западе. В 1987 г. она вышла замуж за представителя богатого и известного в провинции Синд землевладельческого клана Зардари. Семья доставляла Б. Бхутто не только радости, но и политические заботы. Премьер-министр столкнулась с критикой закулисных действий своего супруга, Асифа Али Зардари, с обвинениями в том, что он использовал свое влияние в целях обогащения. Вне подозрений оставалась ее мать Нусрат Бхутто, но ее назначение на

ведущий пост в кабинете министров подчеркивало клановость новой исполнительной власти.

В ходе формирования кабинета премьер-министр Беназир Бхутто одновременно заняла ключевой пост министра обороны, с тем, чтобы укрепить свои позиции в военной среде, где традиционно были сильны позиции военной верхушки и президента, который занимал пост главнокомандующего вооруженных сил и председателя Национального совета безопасности. В своей деятельности на посту министра обороны Беназир Бхутто в значительной мере опиралась на профессиональное содействие советников по делам обороны Г. С. Чимы, Мухаммада Имтияза Али Насируллы Хана Бабера [1. Л. 10].

Б. Бхутто сохранила также за собой не менее важный пост министра финансов, опиралась на поддержку представителя влиятельных кругов Педжаба Шейха Ихсаул Хака Пирамичу.

В области радиовещания Б. Бхутто контролировала состояние дел с помощью Джаведа Джаббара.

Заняв пост премьер-министра, Б. Бхутто в качестве основных задач в области внутренней политики страны определила обеспечение национального единства, защиту прав граждан страны, восстановление Конституции 1973 г., разрушенной военным режимом, борьбу с наркотиками и коррупцией.

В социально-экономической сфере правительство Б. Бхутто провозгласило «Народную программу» – комплекс жизненно важных общественных работ на сумму 2 млрд рупий, направленных на развитие средств коммуникаций, медицинского обслуживания и системы просвещения, обеспечение населения питьевой водой [2. С. 9]. Выдвигая программу, правительство имело цель ускорить экономическое развитие Пакистана и хотело упрочить свое положение в стране, расширить социальную базу своей поддержки [3. Л. 141].

Одержав победу на выборах, ПНП при-

ступила к активному поиску своих союзников среди различных категорий населения страны. В своих выступлениях руководители особо подчеркивали, что все проблемы в экономической области можно решить, только руководствуясь принципами ислама [4. Л. 142]. Таким способом правительство пыталось привлечь на свою сторону большую массу верующих.

С приходом к власти правительство Б. Бхутто взяло курс на демократические преобразования в обществе – оно отменило чрезвычайное положение и распустило чрезвычайный совет. В числе первых были провозглашены гражданские права и свободы, из тюрем освобождены политические заключенные, осужденные военными трибуналами в правление Зия-уль-Хакка, гарантирована автономия провинций, было объявлено о восстановлении рабочих мест лиц, уволенных прежним режимом.

В первую неделю правления Б. Бхутто восстановила подавленные военной режимом права профсоюзов, отменила запрет студенческих союзов, отменила ограничения на действия неправительственных организаций, в том числе и на действия правозащитных групп, групп защиты прав женщин. Указом премьер-министра студенческие организации вновь обрели право легальной деятельности [5. С. 22].

Программа «оживления» профсоюзов, выдвинутая правительством, в некоторой степени активизировала их деятельность [6. Л. 22]. В целом программа не получила массовой поддержки в рабочей среде. Это объяснялось тем, что действующие законодательные акты были приняты еще в 60-70-е гг. XX в. в результате активной борьбы трудящихся. Отрицательной была реакция со стороны деловых кругов, усматривающих в обещании Б. Бхутто отменить контрактную систему найма рабочих как прямую угрозу своим интересам [7. Л. 7].

Более того, правительство Б. Бхутто восстановило свободу печати и электрон-

ных средств массовой информации и впервые открыло оппозиции доступ к правительственным средствам информации не регулируемый цензурой. Хотя позже правительство было вынуждено ввести ряд ограничительных мер в отношении свободы прессы [8. Р. 58].

Правительство Б. Бхутто первым в Южной Азии и в странах Ближнего и Среднего Востока децентрализовало экономику, провело приватизацию государственного сектора. Оно дерегулировало финансовую систему. Ранее для получения займа свыше \$5 тыс. требовалось согласие министра финансов. Правительство Б. Бхутто упростило инвестиционные операции, легализовало частные банки и страховые компании.

Правительство выделило фонды на электрификацию деревень, на строительство новых дорог, на снабжение населения питьевой водой приемлемого качества. В 1989 г. в Пакистане была введена волоконно-оптическая связь, были разрешены мобильные телефоны, стал вести трансляцию канал Си-эн-эн. В течение первого срока правительства Б. Бхутто было открыто 18 тысяч начальных и средних школ.

Мировой банк и Международный валютный фонд высоко оценили усилия правительства Б. Бхутто. Шейх Зайед Бен Султан аль-Нахьян, президент Объединенных Арабских Эмиратов, оказал помощь в строительстве Мултанского нефтеперерабатывающего завода. Были построены порт Гвадар в Белуджистане, скоростная дорога по Макранскому побережью, военно-морская база Ормара, плотины Пасни и Гази-Баротха, осуществлен проект по золоту и меди «Сайндак». Был увеличен приток туристов в страну, приватизирована добыча драгоценных камней, поощрив их экспорт.

Возросли зарубежные инвестиции. Доходы от нетрадиционных статей экспорта повысились на четверть [9. С. 481].

Возобновленное соглашение с США по текстилю привело к росту производства в этой экспортной отрасли.

Необходимо отметить, что были достигнуты положительные результаты в отношении эмансипации женщин в обществе. Женщины вошли в кабинет министров Б. Бхутто, она учредила министерство развития женщин. В университетах была введена специальная программа обучения для женщин. Был облегчен доступ женщинам-заключенных к правовой защите.

Для предоставления займов и стимулирования деловой активности женщин был учрежден Банк развития женского предпринимательства. Специализированные учреждения оказывали женщинам помощь в планировании семьи, предоставлении консультаций по кормлению и воспитанию детей, регулированию рождаемости.

Было легализовано участие женщин в международных спортивных состязаниях, принимались меры по развитию женского спорта, фактически запрещенного в годы диктатуры. Принятые меры были прогрессивны для мусульманского общества.

Правительство Б. Бхутто придало приоритетное значение решению проблеме наркомафии, получившей беспрецедентный размах в Пакистане [10. Л. 70]. Б. Бхутто практически с первых дней прихода к власти приняла шаги по разоблачению в стране широкой сети наркобизнеса. Правительство создало специальное министерство по борьбе с наркомафией для выработки и осуществления широкомасштабной политики. С конца 1988 г. пакистанскими властями успешно была проведена операция по разоблачению хорошо организованной сети наркобизнеса, аресту ряда руководителей подпольного синдиката. Руководство страны стало активно сотрудничать с ведущими международными организациями по борьбе с наркомафией. Примером результативности подобного сотрудничества является факт выдачи правительством Б. Бхутто в апреле 1988 г. американским властям пакистанского гражданина М. М. Салима, обвиняемого в незаконном ввозе в США и другие страны Запада сотни кг наркотиков [11. Л. 30].

Впервые в истории Пакистана было создано министерство по делам молодежи [12. Л. 55-56]. Министерство ставило следующие цели: привитие молодежи уважения к демократическим ценностям, воспитания чувства патриотизма и гордости за свою нацию, привития уважения к общечеловеческим ценностям, ликвидация неграмотности среди молодежи.

Различными льготами и стимулами правительство укрепляло позиции частного сектора в развитии и управлении экономикой. Сферы вложения частных капиталов: энергетика, телекоммуникация, сельское хозяйство, сферы здравоохранения и образования. В 1988-1989 гг. валовые частные инвестиции в основной капитал увеличились на 19,6%. Впервые после 1972-1973 гг. стоимость этих инвестиций превысила государственные. Возросла и доля инвестиций частного сектора в общих капиталовложениях в крупную промышленность с 84,36% в 1987-1988 гг. до 86,12% в 1988-1989 гг. [14. Р. 5].

Новая промышленная политика значительно расширила сферу деятельности частного сектора, отрыв ему инвестиции в энергетику, строительство дорог. Все меры по его укреплению несколько сократили давление на бюджет. В результате преобладания инвестиций частного сектора над государственным, отрицательного воздействия сильных наводнений и волнений на национальной почве произошло сокращение расходов на развитие с 6,8% до 5,9% за 1987-1988 – 1988-1989 гг. [13. С. 46].

К этому нужно добавить, что Б. Бхутто не пошла по пути своего отца. Б. Бхутто проводила курс на избавление от социалистической риторики З. А. Бхутто. Фрагменты некогда сильного левого крыла, оставшиеся в партии, были недовольны таким курсом. Несогласие открыто высказывала и мать Беназир, сопредседатель ПНП Нусрат Бхутто.

В сельскохозяйственной политике правительства Пакистанской народной партии во главе с Б. Бхутто можно выделить

три главных направления:

1. отсутствие каких-либо радикальных мер по демократизации социально-экономической структуры деревни,

2. введение Программы народных работ (ПНР), которая привела лишь к обострению внутривнутриполитических противоречий в стране, в частности между федеральным и провинциальными правительствами, между ПНП и политической оппозицией,

3. главная опора в сельском хозяйстве исключительно на частный сектор, а также на помощь извне привели к большому приливу частного национального и иностранного капитала, подчинению рекомендациям ведущих доноров.

Концентрация тысяч акров земли в руках нескольких феодальных кланов была первопричиной низкого уровня развития сельскохозяйственного производства, а также бедности сельского населения, большинство из которого безземельные крестьяне, либо владельцы наделов, не обеспечивающих им прожиточного минимума. Крупные землевладельцы пользовались политической и общественной властью. Вся помощь и поддержка для мелких и средних землевладельцев поступала в основном в руки крупных феодалов. Большинство сельскохозяйственных кредитов, выделяемых мелким землевладельцам, до них не доходило [15. С. 60].

Положение правительства серьезно осложнили характерные для Пакистана межэтнические противоречия. Главным их центром во второй половине 1980-х гг. стал крупнейший город Карачи в провинции Синд. Трения возникли между афганцами, их соплеменниками пуштунами, переселившимися во время войны в Афганистане, и пенджабцами, с одной стороны, и мухаджирами (переселенцы из Индии), которые считали себя давними и потомственными жителями мегаполиса, с другой.

Конфликты на экономической и бытовой почве переросли в политические. В среде мухаджиров образовалась партия «Мухаджир кауми мувмент» (МКМ, Наци-

ональное движение мухаджиров) во главе с авторитарным политиком Алтаф Хусейном [16. Р. 385-386]. Со своей стороны, противники мухаджиров объединились в свои политические группировки, но значительный численный перевес урдуязычных мухаджиров позволил МКМ одержать на выборах 1988 г. убедительную победу в борьбе за места от Карачи и других крупных городов Синда Хайдерабада, Сукура.

Неспокойная обстановка, угроза потери жизни и собственности заставили многих промышленников и бизнесменов бежать из Карачи, переводить средства за границу, либо искать приложения своему капиталу на севере страны, в Пенджабе, главным образом близ Лахора и столичного округа Исламабад [17. Р. 240]. Обострению ситуации содействовало наводнение Синда оружием, наркотиками, а также проникновением афганских мухаджиров.

Несмотря на большие финансовые затруднения, правительство не затронуло расходы на оборону; бюджет на 1988-1989 гг. предусматривал их увеличение на 2,3 млрд рупий (т. е. только рост военных расходов за год превосходил всю «Народную программу») [18. Р. 119]. Положение армии в Пакистане всегда было особым, в силу того, что генералитет обладал правом вето и выступал третейским судьей между президентом и правительством.

Президент обладал большими правами, являясь самостоятельным игроком на политическом поле.

Т. о., сильные позиции президента и армии объясняли чрезвычайную слабость и малую дееспособность правительства.

Опасность для правительства, происшедшая от военной и бюрократической верхушки, сочеталась с угрозой для него от политической оппозиции, которая с самого начала ставила вопрос о ликвидации правительства ПНП.

Положение правящей партии особенно осложнилось в 1990 г. в связи с активизацией кампании за «шариатский билль» и

осложнением обстановки в Кашмире. Будучи премьер-министром с умеренными взглядами в исламском государстве, Б. Бхутто не утвердила закон о шариате.

В дальнейшем положение правительства продолжало ухудшаться. Главной причиной этого явились факторы политического характера. Экономическая конъюнктура в целом была относительно благоприятной. Официальная пропаганда широко рекламировала успешное испытание ракет средней дальности и запуск (с территории Китая) первого пакистанского спутника Земли. Все это незначительно сказалось на положении широких масс населения; тем более что не снизился уровень безработицы, продолжал расти внешний долг.

Ухудшение позиций правительства непосредственно было вызвано событиями в Синде и последствиями конфликта из-за Кашмира. Ситуация в Синде, использование армии для наведения порядка резко ослабили позиции правительства, усилили его зависимость от вооруженных сил.

Вероятно, из-за событий в Синде и тупиковой ситуации в связи с кашмирским конфликтом, высшие гражданские и военные круги пересмотрели свое отношение к ПНП и пришли к выводу, что она не в состоянии вывести государство из кризисного положения и обеспечить политическую стабильность. Правительство Б. Бхутто было отстранено от власти 6 августа 1990 г. в результате конституционного переворота [19. Л. 2].

Оценивая экономическое развитие Пакистана, можно сказать, что оно в целом шло динамично, наметились положительные сдвиги в финансовой области, несколько улучшилось валютно-финансовое положение страны. В то же время продолжали обостряться ряд проблем – энергетическая, водоснабжение, нехватка ряда сырьевых товаров. Недостаточно активно решались социальные проблемы. Некоторые программы не принимались правительствами Пенджаба и Белуджистана, как непропорциональные, что создало

политическую и социальную напряженность в стране. Крайне острой и осложнившей решение многих проблем явилась проблема рождаемости, по уровню которой (3,1%) Пакистан занимал одно из первых мест в мире [20].

Правительству Б. Бхутто приходилось действовать в крайне стесненных условиях. Конфронтация с оппозицией, давление правых, фундаменталистских сил, критика со стороны лево-демократических кругов, сложные взаимоотношения с президентом и армейской верхушкой – все это серьезно ограничивало свободу действий

правительства, делало многие его шаги неуверенными и зачастую нелогичными. Именно боязнь нарушить существующий баланс сил на политической арене объясняет во многом тот факт, что за время своего первого пребывания у власти руководство ПНП не провело внутри страны сколько-нибудь серьезных преобразований. Заметны лишь меры, связанные с переходом от военного режима к парламентаризму. К сожалению Б. Бхутто на посту премьер-министра не избежала ошибок, непоследовательности действий правительства, ей не всегда удавались компромиссы с президентом и армией, обосновывавшиеся высшими интересами страны.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. АВПРФ. Ф. 117. Оп. 42. П. 63. Д. 7. Л. 10.
2. Москаленко В. Пакистан при гражданском правительстве Беназир Бхутто // Специальный бюллетень. – № 3 (274). – М.: Наука, 1991. – С. 9.
3. АВПРФ. Ф. 117. Оп. 42. П. 63. Д. 7. Л. 141.
4. Там же. – Л. 142.
5. Замараева Н. Молодежное движение в Пакистане // Специальный бюллетень. № 3 (274). – М.: Наука, 1991. – С. 33.
6. АВПРФ. Ф. 117. Оп. 42. П. 63. Д. 7. Л. 22.
7. Там же. – Л. 7.
8. Napoli James. J., Benazir Bhutto and the issues of press freedom in Pakistan // Journal of South Asian and Middle Eastern Studies Vol. XIV, No. 3, Spring 1991: Villanova University, Villanova – P. 58.
9. Бхутто Б. Дочь Востока. Автобиография. – СПб.: Амфора, 2009. – С. 481.
10. АВПРФ. Ф. 187. Оп. 43. П. 99. Д. 4. Л. 70.
11. АВПРФ. Ф. 117. Оп. 42. П. 63. Д. 7. Л. 30.
12. АВПРФ. Ф. 117. Оп. 43. П. 65. Д. 7. Л. 55-56.
13. Жмуйда И. Экономическое положение и экономическая политика правительства Б. Бхутто // Специальный бюллетень. – № 3 (274). – М.: Наука, 1991. – С. 46.
14. State Bank of Pakistan. Annual Report 1988-89, Islamabad, 1989. – P. 5.
15. Морозова М. Сельскохозяйственное развитие Пакистана в 1988/89 г. и главные направления аграрной политики Пакистанской народной партии // Специальный бюллетень. – № 3 (274). – М.: Наука, 1991. – С. 60.
16. Talbot I. Pakistan. A Modern History. – N.Y., 1998. – P. 385-386.
17. Ms. Bhutto reviews situation // Viewpoint, March 30, 1989. – P. 15.
18. Malik I. H. State and Civil Society in Pakistan. Politics of Authority? Ideology and Ethnicity. – L., 1997. – P. 240.
19. Economic Survey 1988-89. Islamabad, 1989, Statistical Appendix. – P. 119.
20. Москаленко В. Пакистан при гражданском правительстве Беназир Бхутто // Специальный бюллетень. – 1991. – № 3 (274). – С. 5.
21. Бхутто Б. Дочь Востока. Автобиография. – СПб.: Амфора. 2009. – С. 489.
22. АВПРФ. Ф. 117. Оп. 44. П. 67. Д. 8. Л. 2.
23. Pakistan and Gulf Economist, 30.09.1989.



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

РОЛЬ ТРАДИЦИОННОГО ФАКТОРА В ЖИЗНИ СОМАЛИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

А. В. Орешкина

В статье рассматривается роль традиционного фактора в истории сомалийского государства. Этот вопрос является одним из наиболее сложных и актуальных, поскольку посредством его следует рассматривать и решать экономические, политические, культурные и другие проблемы Африки.

Ключевые слова

Этногенез, интеграция, дифференциация, традиции, клановая структура, исламский фундаментализм, неоколониализм

История народов – непрерывный этногенез. Современное человечество представлено всем многообразием этносов: на нашей планете живут и племена, и народности, и нации. Не случайно мудрецы иронизируют, что легче пересчитать звезды на небе, чем этнические группы на Земле.

Тем не менее, на пороге нового тысячелетия международная общественность все активнее стремится к большей предсказуемости развития, укреплению механизмов организации и управления мировым сообществом.

В рамках этой парадигмы выделяют две тенденции: интеграции – сотрудничества, объединения разных этногосударственных общностей, с одной стороны, и дифференциации, то есть стремления к самостоятельности, с другой. Это и понятно, ведь современные темпы научно-технического прогресса, совершенствование средств массовой коммуникации позволя-

ют людям чувствовать себя как нельзя более едиными. Однако следствием глобализации является тотальная взаимозависимость государств.

По сути, проблемы одних стран, в большинстве случаев, затрагивают интересы не только их соседей, но далеких от их границ регионов. Соответственно, местные разногласия принимают планетарное измерение. В концепции внешней политики Российской Федерации, провозглашенной президентом РФ Дм. Медведевым 12 июля 2008 г., говорится: «Новые вызовы и угрозы носят глобальный характер и требуют адекватного ответа со стороны всего международного сообщества и солидарных усилий для их преодоления... выработки сбалансированной стратегии их решения, исходящей из взаимосвязанности проблем безопасности, социально-экономического развития и защиты прав человека» [1].

«Современные конфликты, – пишет

российский ученый М. М. Лебедева, – стали одним из ведущих факторов нестабильности на земном шаре. Будучи плохо управляемыми, они имеют тенденцию к разрастанию, подключению все большего числа участников, что создает серьезную угрозу не только тем, кто оказывается непосредственно вовлеченным в конфликт, но и всем, живущим на земле» [2].

Так одним из наиболее нестабильных субрегионов мира на сегодняшний день является Африка, где большая часть населения находится буквально на грани выживания. Этническая составляющая здесь всегда играла существенную роль, неоднократно вызывая то дробление государств на полтора-два десятка небольших, но плохо упрямых в отстаивании своей автономии провинций, то способствовала появлению на карте Африки новых государственных образований, отказывавшихся признать власть центрального правительства [3].

По сути, африканская неустроенность – это многоликое явление, которое не сводится исключительно к огромному количеству вооруженных столкновений, в целом она подрывает мир и безопасность в регионе, а также тормозит ход демократических реформ. И как следствие, происходит откат на более низкую ступень экономического развития, а в результате – голод и эпидемии.

Получается, что население Африки постоянно живет в предконфликтных условиях, испытывает значительные социальные трудности, ощущает пренебрежение к своей культуре, языку, традициям и обычаям. Это вызвано тем, что классовые и индивидуальные особенности в условиях недостаточно развитой социальной структуры скрыты, заслонены другими проблемами, которые выступают на передний план общественно-политической жизни на континенте [4]. Следовательно, главной задачей по преодолению кризиса является улучшение благосостояния гражданина, создание и закрепление у на-

селения психологического чувства удовлетворенности и стабильности. Учитывая вышеизложенное, очевидно, что изучать особенности социальной эволюции в развивающихся странах невозможно без глубокого и всестороннего исследования их социальной жизни.

Сомалийская Демократическая Республика уже много лет переживает экономический и политический кризис, для которого характерно резкое снижение жизненного уровня народа. Атмосфера хаоса и недоверия, которая сочетается с националистическими и шовинистическими настроениями, насаждаемыми политикой правительства, продолжающего использовать давно дискредитировавший себя столь трагическими последствиями реакционный национализм и шовинизм в целях сохранения диктаторского режима. Характерной чертой настоящего периода является национальная разобщенность, используемая в попытках удержаться у власти, а также недопонимание происходящих событий, а подчас и нежелание занять истинно патриотические и гражданственные позиции.

Перманентный сомалийский коллапс является, в основном, производной трех конфликтных факторов – клановая структура сомалийского общества, влияние исламского фундаментализма и участие внешних сил. С этой точки зрения, комплексный анализ всех этапов краха сомалийской государственности является необходимым условием для установления причин африканских распрей и определения конкретных путей их урегулирования.

Клановая принадлежность оказывала решающее влияние на формирование политического процесса еще до получения страной независимости 26 июня 1960 г. В Сомали противоречия между кланами оказались настолько острыми, что создали труднопреодолимые препятствия для создания единого общесомалийского пространства и как следствие для восстановления государства [5].

Основой общества в Сомали, его высшей функциональной единицей является клан (по-сомалийски, «тол») [6], который, объединяя своих членов по генеалогическому признаку, подразделяется на подкланы, роды и семьи. Исторически общественная жизнь кланов была сконцентрирована на борьбе за территорию – *деган* и ее ресурсы. Однако, несмотря на многообразие клановых противоречий и многочисленные столкновения, сомалийцы на протяжении долгого времени жили в относительном мире и благополучии друг с другом. Только с приходом колониальных сил началась политизация кланов, а драка за *деган* превратилась в борьбу за власть политических движений, созданных на клановой основе [7].

«Вестернизация» верхушки сомалийского общества 60-х годов подорвала традиционные морально-этические устои. Именно этот фактор, наряду с обострением классовых антагонизмов, экономическим и политическим кризисом в стране, сыграл весомую роль в военном перевороте октября 1969 г., когда к власти в стране пришла военная хунта во главе с генерал-майором Мохаммед Сиад Барре из клана *марехан*.

Падение авторитета традиционных духовных ценностей и деградация личности вынудили новое правительство Сомали сочетать принципы ислама и пастушеского эгалитаризма с практикой научного социализма [8]. В стране была проведена специальная кампания по борьбе с *трайбализмом*; была отменена кровная месть, а традиционные клановые отношения получили резкое осуждение государства. С одной стороны, такая концентрация власти в руках диктатора действительно способствовала прекращению вооруженных столкновений, по крайней мере, в высших властных эшелонах, и стабилизировала политическую систему. С другой стороны, ни действия официальных лиц, ни принимаемые законы не в силах были сразу же исключить из сознания населе-

ния то мироощущение, которое веками определялись родоплеменными связями [9]. В таких условиях было достаточно одной искры, чтобы власть начала терять авторитет, а оппозиция набирать силу. Эти события не заставили себя ждать – после поражения в войне за Огаден, которая привела к краху экономики, режим Барре пал.

Вторым фактором в эскалации внутреннего сомалийского конфликта является влияние исламского фундаментализма. В условиях полного распада государственных институтов, всеобщего хаоса и насилия исламисты предложили альтернативную модель общественного устройства, где клановая структура и традиции играют подчиненную роль по отношению к религиозной доктрине, на основе которой объединяются любые представители.

Фактически, во многих развивающихся странах Азии и Африки, религия служит одним из универсальных культурных механизмов регуляции человеческой деятельности: посредством системы культовых действий она организует повседневную жизнь, в процессе освоения вероучения формирует мировоззрение, побуждает человека задуматься о смысле собственного существования [10].

Синтез религии и политики, заложенный в самой исламской традиции, выводит ислам за рамки религии, позволяет говорить о нем как об особой цивилизации и культуре. Ислам, представляя неотъемлемую часть жизни социума, оказывает непосредственное влияние на проводимую главами государств политику, а, следовательно, является важным аспектом формирования политической культуры правящей элиты. Представляя важный структурный элемент сознания каждого сомалийца, ислам активно применяется национальной администрацией в качестве законодательного и идейно-мировоззренческого фундамента проводимых преобразований. Используя положения ислама для придания власти символической ис-

полнителя высшей Воли, руководство стран, таким образом, воздействует на психику широких слоев населения, чтобы привлечь его к выполнению поставленных задач. Подчеркивание верности принципам ислама определяет легитимность правящего режима.

Так, исламистская группировка «Аль Итихад аль Ислами» и ее наследник СИС, негосударственные организации, взявшие на себя социальную ответственность за определенные территории, наглядно продемонстрировали свою способность с помощью законов шариата обеспечить безопасность на подконтрольных им территориях, что было оценено по достоинству большинством сомалийцев.

Уже летом 2005 г. суды перешли к более агрессивной политике с целью распространения законов шариата на всю территорию Сомали. С началом 2006 г. они начали теснить правительственные войска и части клановых группировок, а 5 июня 2006 г. формирования СИС вошли в столицу Сомали, выбив из нее племенные подразделения «Альянса за восстановление мира и против терроризма». Не получив поддержки сомалийцев, они покинули Могадишо – город, который контролировали на протяжении почти 15 лет.

Союз исламских судов находился у власти до декабря 2006 г., когда США и ее региональный союзник Эфиопия начали военную операцию в Сомали, которая покончила с процессом возрождения государственности на основе ислама. Главная цель состояла в том, чтобы остановить рост влияния радикального ислама на южной периферии Ближнего Востока, в том числе и на территории Эфиопии.

За неделю боев формирования Союза исламских судов были разгромлены. 28 декабря 2006 г. они оставили Могадишо. На южное побережье страны отступили около трех тысяч человек [11]. Разгром СИС создал «вакуум силы». Переходное федеральное правительство не сумело взять под свой контроль государство. Раз-

вернулось вооруженное сопротивление эфиопским войскам и ПФП.

В этот период сомалийский кризис приобрел принципиально иной характер. Если раньше противостояли друг другу центральная власть и повстанческие движения, для которых их клановая основа являлась, в первую очередь, цементирующим элементом, то теперь они выступали за доминирование исключительно своего клана. Лидеры клановых группировок начали борьбу между собой за восстановление былого влияния.

Сложилась еще более жесткая линия противостояния – религиозно-политическая. На смену СИС пришли другие исламистские группировки, из которых наиболее сильной оказалась «Аль Шабаб», созданная одним из самых радикальных командиров СИС Моалимом Аденом Хаши Айро.

В сентябре 2007 г. исламистские оппозиционные группы создали в Асмэре «Альянс за новое освобождение Сомали» (АНОС). Бывший лидер СИС шейх Шариф Шейх Ахмед был избран его председателем. Борьба правительства и исламистов продолжилась. Однако при посредничестве ООН начались контакты между ПФП и умеренным крылом АНОС с целью создать правительство национального согласия. Компромиссным решением стало избрание 31 января 2009 г. президентом страны того же Шейха Шарифа Шейха Ахмеда. Эфиопские войска покинули страну. Считалось, что как бывший глава СИС и умеренный исламист Шариф Шейх Ахмед мог бы привлечь в правительство представителей непримиримой оппозиции. Но его переговоры в конце марта 2009 г. в г. Хартуме с бывшим соратником Дахиром Авейсом, главой радикального крыла АНОС, закончились безрезультатно.

Несмотря на то, что президент Шейх Шариф Ахмед и парламент объявили об официальном установлении законов шариата, что было главным условием примирения, выдвинутым руководством союзных исламистских группировок «Аль

Шабаб» и «Хизб аль-Исламия», созданной в апреле 2009 г. Дахиром Авейсом, противостояние между ними продолжается. Фактически сложившуюся ситуацию можно охарактеризовать как борьбу умеренных исламистов (президент, значительная часть правительства и парламента) и радикальных исламистов (исламистские группировки) за власть, контроль над территориями и их экономическими возможностями.

Анализ усилий мирового сообщества по урегулированию затяжного сомалийского кризиса показывает их безуспешность. Несмотря на международную поддержку, в рамках которой США поставляли оружие и боеприпасы, а другие государства, в том числе Франция, вели подготовку войск ПФП, последнее с трудом интегрировало и расширяло контингент своих силовых структур. Общесомалийского примирения не удалось достичь.

Более того, из-за того, что все противостоящие стороны взаимно игнорируют объективные факты и рациональное содержание претензий друг друга, противостояние между ними постоянно обостряется, создавая новых участников конфликта и расширяя географию боевых действий. В связи с этим нового осмысления требует соотношение двух феноменов – урегулирования региональных конфликтов и становления новой системы безопасности, создаваемой на базе международного сотрудничества.

Прозрачность границ и экономические связи африканских государств побуждают последние активно реагировать на события в соседних странах. Именно поэтому в последние десятилетия в миротворческую деятельность вовлекаются многие участники, помимо ООН [12]. В этом контексте следует подчеркнуть, что некоторые стороны традиционной жизни сомалийцев могут стать очень опасным оружием в руках национальной и международной реакции. К тому же отсутствие активных социальных сил (малая доля городского

населения, массовая неграмотность), способных дать сразу же решительный отпор диктатуре, в комплексе с отсталой экономикой страны ставят под удар суверенитет Сомали и создают благоприятные условия для проведения открытой политики неокOLONIALИЗМА [13].

И если говорить о том пути, которым идет сейчас Сомали, наиболее актуальным представляется мнение В. Г. Хороса о том, что «... культурно-мировоззренческое наследие Востока (разумеется, в своих жизнеспособных, прогрессивных элементах) способно сыграть положительную роль в выработке системы ценностных ориентаций современного африканца или азиата, нацеливающих его не столько на то, чтобы «догнать» некритическую имитацию западных стандартов, сколько на самостоятельное социально-культурное творчество (необходимо включающее, естественно, усвоение достижений развитых стран) в проблематических условиях XX века» [14].

Естественно, «времена кризиса и насилия отбрасывают людей назад, на расовые и этнические позиции», в этом смысле поворот к традиционному, веками проверенному укладу жизни является наиболее быстрым выходом из сложившегося положения [15]. Но нельзя забывать, что клановая политика не смогла оправдать надежд сомалийского народа и не принесла с собой ничего, кроме разочарования. Поэтому утверждать, в какой степени традиционный фактор будет служить прогрессу или регрессу сомалийского общества – сложно. Сейчас в развивающихся странах идет идейная борьба по поводу того, каким образом следует использовать традиционное наследие в интересах прогресса и каков должен быть синтез традиционного и современного, чтобы он стал органичным социальным феноменом, способным реально служить делу прогресса. Поэтому, скорее всего, впереди сомалийский народ ожидают годы консолидации и выхода на путь социального обновления. [16]

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Официальный сайт президента России: <http://президент.рф/новости/786.html>. Концепция внешней политики Российской Федерации . 12 июля 2008 г.
2. Лебедева М. М. Политическое урегулирование конфликтов. Подходы, решения, технологии. – М., 1999. – С. 7.
3. Васильев А. М. Африка – падчерица глобализации. – М., 2003. – С. 15.
4. Высоцкая Н. И. Эволюция национализма в Тропической Африке: XX век. – М., 2003. – С. 23.
5. Besteman C. Unravelling Somalia: Race, Violence and the Legacy of Slavery. – PA, 1999. – P. 3.
6. Lewis I. M. A Pastoral Democracy. – L., 1961. – P. 26.
7. Lorenz J. Peace, Power, and The United Nations: A Security System for the Twenty-first Century. – Boulder, CO, 1999. – P. 103.
8. Gardner J. and El Bushra J. Somalia the Untold Story: The War Through the Eyes of Somali Women. – L., 2004. – P. 228-229.
9. Simons A. Networks of Dissolution: Somalia Undone. – Boulder, CO, 1995. – P. 45.
10. Fage J. A History of Africa. – NY, 2002. – P. 113.
11. Сухов С. Геополитика и сомалийские пираты: взаимное влияние. Институт Ближнего Востока. Исторический курс. Интернет-ресурс: <http://www.iimes.ru/rus/stat/2010/26-05-10.html>.
12. Никитин А. И. Международные конфликты и их урегулирование // Мировая политика: проблемы теоретической идентификации и современного развития. Политическая наука. Ежегодник. – М., 2006. – С. 104.
13. Simons A. Networks of Dissolution: Somalia Undone. – Boulder, CO, 1995. – P. 4.
14. Хорос В. Г. Идеиные течения народнического типа в развивающихся странах. – М., 1980. – С. 249.
15. Southall A.W. Social change in modern Africa. – L., 1961. – P. 40.
16. Kelly M. Restoring and Maintaining Order in Complex Peace Operations: The Search for a Legal Framework, Netherlands, 1995. – P. 86.



УДК 323.398

ББК 66.041.331

Политология: актуальные проблемы теории и практики.

ФЕНОМЕН СОВРЕМЕННОГО МОРСКОГО ПИРАТСТВА В СОМАЛИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Д. В. Лушпай

Сегодня проблема морского пиратства является одной из составляющих борьбы с международным терроризмом, который уносит жизни и отрицательно влияет на развитие торговых связей. В Аденском заливе ущерб от пиратства оценивается ежегодно от 15 до 25 млрд. долларов. Реализация флибустьерской добычи стала здесь частью местной экономики. Пиратство может послужить базой для основания и развития профессиональной преступности на морях, и тогда оно превратится в серьезную угрозу, как мировому судоходству, так и мировой экономике в целом. В рамках данной статьи автором рассматривается феномен современного морского пиратства в Сомали в контексте теории и практики политического конфликта.

Ключевые слова

Сомали, Аденский залив, сомалийское пиратство, пират, захват судов, мировое сообщество, захват заложников и выкуп

Современное морское пиратство – разбой на море, захват торговых судов с целью получения выкупа либо продажи захваченного груза. В массовом сознании ассоциируется больше с событиями средневековья, однако в реальности эта проблема чрезвычайно актуальна и сегодня. Одним из наиболее опасных регионов морского пиратства является Сомали, поскольку в этой стране вооруженные столкновения продолжаются почти два десятилетия.

Сомалийская Демократическая Республика – африканское государство, в настоящее время фактически существующее лишь номинально. Переходное Федеральное Правительство, существующее в Сомали, признаётся международным сообществом в качестве законной сомалийской власти, однако в настоящее время оно

реально контролирует лишь незначительную территорию в центральной части Сомали. Юг Сомали контролируют формирования, связанные с международной террористической сетью «Аль-Каида», радикальными исламскими движениями «Аш-Шабааб» и «Хизбул Ислаами». Север Сомали контролируется непризнанным государством Республика Сомалиленд, объявившим о своей независимости. Автономный район Пунтленд, поддерживающий Переходное Федеральное Правительство, видит себя автономной частью единого Сомали. По сути, именно он стал ядром для сплочения новой сомалийской государственности¹.

Между тем, в Сомали продолжает действовать несколько небольших враждующих вооружённых группировок (включая кланы сомалийских пиратов), имеющих ярко

выраженную самостоятельность по отношению к федеральным властям. Большинство пиратов – молодые люди возраста 20-35 лет из Пунтленда. По оценке Ассоциации содействия морякам Западной Африки, существует, по меньшей мере, пять основных пиратских банд, в которые входит около 1000 вооружённых боевиков. По информации агентства ВВС, пираты делятся на следующие категории лиц:

- местные рыбаки, включившиеся в пиратство, хорошо знающие морские условия;

- бывшие военные, принимавшие участие во внутренних войнах Сомали в составе местных кланов, умеющие воевать;

- эксперты, умеющие работать с техникой, в частности с GPS-оборудованием².

Сомалийские пираты, впрочем, пиратами себя не считают, и запрещают своим пленникам так себя называть. Они называют себя солдатами или береговой охраной, или просто стражами отечества, но ни в коем случае не пиратами. Определённые основания у них для этого есть. На никем не контролируемые воды Сомали набросились, как стервятники, иностранные рыбаки и некоторые предприимчивые бизнесмены. Итальянские дельцы начали вывозить в воды Сомали, для захоронения, различные промышленные отходы, собираемые по всей Европе. Известно, что этот бизнес контролируется итальянской мафией. Иностранные рыбаки начали вылов рыбы в таких масштабах, что на резкое сокращение уловов стали жаловаться не только сомалийские рыбаки, но и рыбаки соседних стран, например Кении. Мало того, иностранные рыбаки на современных мощных рыболовных судах стали беззастенчиво сгонять с океанских делянок жалкие рыболовные суденышки местных рыбаков. По некоторым оценкам (согласно докладу, представленному в ООН), ежегодно в водах Сомали браконьерами вылавливается рыбы на 300-350 миллионов долларов. Маршрут Сомали – Аденский залив – Йемен стал межконтинентальной трассой для

всех видов существующей в Африке контрабанды. По нему хлынули нелегальные драгоценные камни и запрещенные слоновая кость и шкуры редких животных, наркотики и мигранты. Достигнув берегов Йемена, нелегальные товары уходят далее богачам Европы, Азии и Северной Америки широко известными в узких кругах контрабандными тропами Аравийского полуострова³.

Поначалу действительно, ставшие затем пиратами сомалийцы выходили в океан, чтобы отгонять особо обнаглевших рыбаков и мусорщиков, топящих отходы. Время от времени сомалийцы грабили подвернувшиеся суда, и дальше этого дело не заходило. Сомалийские пираты стараются не проливать крови захваченных экипажей, обращаются с ними человечно. И это притом, что низкий уровень медицинского обслуживания приучил людей спокойно относиться к перспективе собственной преждевременной кончины или смерти близких людей⁴.

Существует ряд причин появления пиратства именно в Сомали. Сомалийское пиратство имеет солидную историю, уходящую далеко вглубь веков, однако современное сомалийское пиратство возникло всего несколько лет тому назад, и годом его рождения можно уверенно считать 2004-й год, когда сомалийские пираты впервые стали нападать на суда не ради грабежа, а с целью их захвата и последующего выкупа. Современное пиратство ничем не отличается от его предшественников.

Основные виды пиратства:

- нападение с целью грабежа экипажа и если возможно, груза (наиболее распространенный вид пиратства и раньше, и в наше время, нападение длится от нескольких минут до максимум, нескольких часов);

- захват судна ради либо его груза, либо самого судна (достаточно редкое явление, распространенное главным образом в Юго-Восточной Азии);

- захват заложников из числа экипажа, с целью получения за них выкупа (рас-

пространенное явление в странах Западной Африки);

– захват судна вместе с экипажем и грузом, на неограниченное время, ради получения выкупа⁵.

Вот последний вид и есть сомалийское пиратство, никто в мире не может делать это вообще, в принципе, тем более в таких масштабах. Дело объясняется просто, отсутствием власти в стране, что дает возможность пиратам приводить суда в бухты вдоль побережья Сомали, и держать там сколь угодно долго, до получения за суда и экипажи выкупа. То есть первая и основная причина возникновения сомалийского пиратства, это отсутствие власти⁶. Вторая причина заключается в географии. Сомали имеет самое протяженное побережье среди всех стран Африки, вблизи сомалийского побережья проходит один из самых оживленных в мире морских торговых путей, связывающих Азию с Европой через Суэцкий канал. Будь Сомали в центре Тихого океана или вблизи побережья Антарктиды, никакого сомалийского пиратства мы бы не знали. В третьих, в основе пиратства лежит бедность. Большинство сомалийских пиратов – это молодые люди, не имеющие возможности найти хорошую работу. Для них пиратство окутано ореолом романтики. Возможность ввязаться в интересное приключение и заработать при этом огромные деньги, сравнимые с рождественскими докризисными бонусами топ-менеджеров с Уолл-стрит, толкает молодежь в ряды джентльменов удачи. Большинство пиратов – это выходцы из кланов маджертан и хавийе, из Пунтленда – буферного квазигосударства на северо-востоке Сомалийского полуострова⁷.

Для ознакомления с практическим аспектом современного морского пиратства, необходимо рассмотреть наиболее крупные захваты сомалийских пиратов, такие как:

В 2005 году у берегов Сомали зафиксирована первая попытка захватить целый круизный лайнер «Сиборн Спирит», ко-

торый проходил в 160 км от побережья. С судна ответили из звуковой пушки. Попытка не удалась⁸.

В 2006 году у берегов Сомали произошла перестрелка между двумя кораблями ВМС США, ракетным крейсером «Кейп Сент-Джордж», ракетным эсминцем «Гонзалес» и пиратским судном. В результате этой операции было задержано 12 пиратов, в том числе пятеро раненых. Самое интересное – пираты не испугались вступить в бой с боевыми кораблями, когда те вознамерились произвести досмотр. Они ответили пулеметным огнем. Однако противостоять не смогли, и после нескольких выстрелов судно современных флибустьеров было потоплено⁹. Пираты не брезгают нападать даже на суда, перевозящие гуманитарную помощь как третьим странам, так и в Сомали. Так 26 февраля 2006 года сомалийские пираты захватили сухогруз «Розен», зафрахтованный Всемирной продовольственной программой ООН (ВПП). Судно с экипажем, состоящим из шести граждан Шри-Ланки и шести кенийцев, доставило 1800 тонн продовольствия и других гуманитарных грузов в порты Бербера и Босасо на севере Сомали и возвращалось в кенийский порт Момбаса. В 2007 году пираты захватили и в течение 100 дней удерживали теплоход «Семлов» с грузом принадлежащего ООН продовольствия. Тогда ВПП ООН была вынуждена временно приостановить доставку продовольственной помощи по морю.

Представитель Всемирной продовольственной программы выразил серьезную озабоченность судьбой экипажа и судна. В заявлении ВПП ООН указывается, что действия пиратов могут осложнить доставку помощи населению Сомали и обострить и без того напряженную гуманитарную ситуацию. В 2006 году ВПП ООН доставила в Сомали 78 тысяч тонн продовольствия¹⁰.

1 февраля 2008 года русский экипаж буксира «Свитцер Корсаков» попал в плен к

сомалийским пиратам. Случилось это в Аденском заливе на пути в Сингапур. Через сутки «Корсакова» повели в маленький порт. Моряков все время держали на борту. У каждого члена экипажа был персональный охранник с автоматом. Пираты потребовали компенсацию – 1 млн. долларов. Буксир, владельцем которого является датская компания «Svitzer», и команда из шести человек были отпущены на свободу после уплаты выкупа в размере 700 тысяч долларов. В экипаж захваченного пиратами корабля входили четыре россиянина, проживающих на Сахалине, гражданин Великобритании и гражданин Ирландии. После похищения ВМФ России заявил о готовности противостоять пиратам в Мировом океане, однако компания-владелец захваченного буксира попросила Россию не вмешиваться в процесс вызволения судна и его команды из плена¹¹.

Сухогруз «Lehmann Timber» был захвачен девятью сомалийскими пиратами в Аденском заливе 28 мая 2008 года. Экипаж состоял из 9 бирманцев, 4 украинцев, одного русского и эстонца. Корабль удерживался в течение 42 дней, где в первые три недели шли торги о выкупе между пиратами и владельцем сухогруза, немецкой компанией «Грейпейджес», которая предлагала за экипаж не более 200.000 \$., в то время как пираты требовали 3 миллиона \$. Сторонам удалось договориться в 750.000 \$. на пленника, после того как пираты пообещали расстреливать по два человека в день¹². Пленники были освобождены.

21 августа 2008 года был захвачен танкер-химовоз «IRENE». Судно японской компании «KOYO KAIUN CO LTD-TOKYO» с экипажем 19 человек, среди них двое граждан России: капитан и старший механик, из Владивостока и Находки, 15 или 16 Филиппин, один гражданин Хорватии. 8 октября 2008 года он был освобожден из плена. Танкер следовал на Кандла (Индия) из Франции¹³.

В сентябре 2008 года подвергся нападению сомалийских пиратов в Аденском

заливе контейнеровоз «Bunga Seroja Sato»¹⁴. Интересен тот факт, что фриборд судна и его скорость при нападении составляла 20 узлов. Совсем недавно считалось, что контейнеровозы в безопасности из-за высокого фриборда и большой скорости. Если все-таки сомалийским пиратам удастся захватить судно такого типа, то они войдут в историю современного судоходства и историю вообще, как совершившие крупнейшее ограбление века или тысячелетия. На борту контейнеровоза вместимостью 5000-7000 TEU в контейнерах находятся различные, в том числе очень дорогие, товары. Их стоимость составляет сотни миллионов долларов, что больше, чем бюджет Сомали за годы и даже десятилетия. Но возможно тогда за них возьмутся всерьез, потому что угроза контейнерным линиям, идущим через Суэцкий канал, – это угроза всей мировой экономике. Если, предположим, линии пойдут через мыс Доброй Надежды в обход Суэцкого канала, то человечество получит нечто вроде мирового экономического кризиса¹⁵.

21 октября 2008 года сомалийские пираты захватили индийское доу с экипажем 11 человек. Доу с грузом следовало в Сомали. Точной даты захвата и деталей нападения ИМВ не знало, о нападении и захвате стало известно от третьей стороны. Доу – тип судов, используемый в регионе Персидского залива, Аравийского моря и Красного моря. В мировых базах данных суда этого типа не числятся и на учет практически никем не ставятся. Могут брать на борт до нескольких сот тонн груза, часто вместе с двигателем имеют и парусное вооружение. Конструкция доу не меняется сотни или уже тысячи лет. Для пиратов очень легкая добыча – небольшая скорость, низкий борт, никакого сопротивления со стороны экипажа. Много за доу пираты не получают, наверняка, не больше нескольких десятков тысяч долларов. По сообщению из Сомали, индийское доу было освобождено через несколько часов после его захвата, опять некими силами

безопасности Сомали. После перестрелки, согласно сообщению, 4 пирата сбежали с захваченного судна, 4 были убиты, из экипажа никто не пострадал. Доу следовало с грузом сахара в Бербера, порт на северо-западе Сомали, столица автономной республики Сомалиленд¹⁶.

17 ноября 2008 года был захвачен танкер «Sirius Star» под либерийским флагом, принадлежавший Саудовской нефтяной компании «Agamco», в составе команды 25 человек, из Великобритании, Хорватии, Польши, Филиппин и Саудовской Аравии. Нападение произошло в 450 морских милях к юго-востоку от Момбасы, Кения. 330-метровое судно несло сырую нефть, оцениваемую в 100 миллионов \$. Область, где было совершено нападение, находится далеко на юге от той области, где патрулируют международные военно-морские силы. Пираты отбуксировали «Sirius Star» и поставили на якорь в Харардере, пиратской «крепости», в 265 милях от Эйла¹⁷.

Фрегат ВМС Великобритании «Cumberland» и российский сторожевой корабль «Неустрасимый» отбили две атаки сомалийских пиратов на датское судно «Powerful» в Аденском заливе. После неудавшейся попытки захватить судно, при попытке досмотра судна-доу, оказавшееся пиратской базой, по британским морским пехотинцам, находящимся в тот момент на надувных лодках, открыли огонь. В результате перестрелки двое пиратов были убиты, и еще один, предположительно йеменец, был ранен и впоследствии скончался, а еще 8 взяты в плен. Британцы использовали вертолёт «Lynx».

Российская сторона в свою очередь утверждает: во время операции с борта «Неустрасимого» поднимался вертолёт Ка-27, по всей видимости, это была или другая группа пиратов, или те же самые перед перестрелкой с британцами. Британская сторона отрицает факт совместной операции¹⁸.

Широкий резонанс в мире вызвал пиратский захват в сентябре 2008 года в районе Индийского океана направлявшегося

в Кению украинского сухогруза «Фаина» на расстоянии 220 миль от побережья Сомали. Это было 26-ое нападение пиратов за 2008 год. Экипаж «Фаины» – 21 человек, из них 17 украинцев, 3 русских и 1 латыш. «Фаина» имела груз более 30 танков Т-72, гранатомёты, зенитные установки. 30 января 2009 года на одном из телеканалов Украины капитан судна «Фаина» вышел в прямой эфир. Он сообщил, что вода на судне кончается, начинают пить техническую воду. 17 моряков содержат в каюте, площадь которой 12 метров квадратных, а температура 46 градусов по Цельсию. Капитан и ст. судомеханик живут на мостике. Моряки находятся в разном психологическом состоянии – кто-то держится, кто-то срывается. Очень много сидят, что также сказывается и на здоровье, и на психике. На судне главный среди пиратов Мухамед.

После длительных переговоров 5 февраля 2009 года пираты освободили судно. Выкуп составил 3 миллиона 200 тысяч долларов¹⁹. Международная реакция по этому случаю была разной: Россия, Сомали, Украина, Великобритания и США приложили совместные усилия в попытках возвратить захваченное судно. Кения заявила, что не будет сотрудничать или проводить переговоры с пиратами. Также Сомали предоставила России право входить в прибрежные воды страны для борьбы с пиратами. Россия выслала для борьбы с пиратами сторожевик «Неустрасимый».

Делая вывод из данных примеров, можно сказать, что всему этому служит хаос, который царит в Сомали с 1991 года, после смещения диктатора Мохаммеда Спада Барре. Власти не могут навести порядок в своих водах и упрекают западные компании в том, что они потакают пиратам, выплачивая им выкуп. Атаки пиратов примерно на полгода прекратились в 2006 году, когда в Сомали твердой рукой правили исламисты. Однако правительственные войска всего за несколько дней смогли вернуть себе контроль за столицей.

На море же опять начали действовать пираты. Как я уже упоминал выше, сегодня в Сомали отсутствует исполнительная власть и государственное управление как таковые, поэтому обращаться по поводу разбоя не к кому.

Все захваты судов, произошедшие на сегодняшний день, – это еще не самое страшное, что может ожидать мировое сообщество в ближайшем будущем. Предположим, что если пиратство станет делом международной профессиональной преступности, то, наверное, оно превратится в крупнейшую со времен Второй мировой войны угрозу мировому судоходству, куда более страшную, чем терроризм. Потому что пиратство станет бизнесом, приносящим огромные доходы от собственно захватов судов до рэкета судовладельцев и, не исключено, целых небольших государств, живущих морем²⁰.

Угрозу сомалийского пиратства я вижу в том, что оно может послужить базой для основания и развития профессиональной преступности на морях. Чем дальше оно тянется, тем больше угроза. И чем скорее с ним будет покончено по-настоящему, т. е. наведением порядка в стране, а не патрулированием вод военными кораблями различных стран, тем меньше эта угроза.

В стратегическом, экономическом и гуманитарном смысле безопасность на морях важна для всех африканских стран. Наиболее очевиден пример с Сомали, где недостаток стабильности на берегу негативно повлиял на ситуацию в море. Чтобы повысить уровень морской безопасности в регионе Африканского Рога, государствам региона необходимо более глубокое понимание реальной ситуации, укрепление сотрудничества между ними и расширение возможностей по противодействию угрозе с моря. Проблема не в том, что нужно делать, а в проявлении политической воли, изыскании средств для осуществления поставленных задач и предоставлении четких полномочий тем, кто выполняет задачи²¹.

Несомненно, необходимо усиление интегрированного подхода к морской безопасности в регионе, несмотря на финансовые и материальные трудности. Военно-морские силы и соответствующие гражданские органы должны развить единый подход, который связывал бы все аспекты; они должны мыслить, планировать и работать вместе. Для региона необходима интегрированная «океанская политика», включающая национальных, региональных и международных игроков.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Кризисы. Конфликты. Войны. Сомали. [Электронный ресурс] // Зарубежное военное обозрение. – Электрон. журнал. – 2002. – №001. – Режим доступа: <http://www.ebiblioteka.ru/sources/article.jsp?id=4313964>

² Феномен пиратства в Сомали. К чему может привести безнаказанность [Электронный ресурс] // Агентство экономической информации. – 2009. – Режим доступа: <http://www.prime-tass.ru/news/show.asp?id=2969&ct=articles>

³ Феномен сомалийского пиратства – исследование. [Электронный ресурс] // Морской бюллетень. – Электрон. журнал. – 2011. – Апрель-май. – Режим доступа: <http://www.odin.tc/disaster/piracyresearch.asp>

⁴ Сомалийские пираты создали комитет для координации нападений на суда [Электронный ресурс] // Информационное агентство lenta.ru. – 2008. – Режим доступа: <http://lenta.ru/news/2008/12/09/pirates/index.htm>

⁵ Подопригора Б. Мировой диктат африканских флибустьеров / Б. Подопригора [Электронный ресурс] // На страже Родины. – Электрон. журнал. – 2008. – №99. – Режим доступа: <http://www.ebiblioteka.ru/sources/article.jsp?id=19466884>

⁶ Феномен сомалийского пиратства – исследование. [Электронный ресурс] / Морс-

кой бюллетень. – Электрон. журнал. – 2011. – Апрель-май. – Режим доступа: <http://www.odin.tc/disaster/piracyresearch.asp>

⁷ Кризисы. Конфликты. Войны. Сомали. [Электронный ресурс] // Зарубежное военное обозрение. – Электрон. журнал. – 2002. – №001. – Режим доступа: <http://www.ebiblioteka.ru/sources/article.jsp?id=4313964>

⁸ Мясников В. Пиратство становится глобальной угрозой / В. Мясников [Электронный ресурс] // Независимое военное обозрение. – Электрон. журнал. – 2008. – №37. – Режим доступа: <http://www.ebiblioteka.ru/sources/article.jsp?id=19061305>

⁹ Федосеев Р. Пиратский террор / Р. Федосеев [Электронный ресурс] // Взгляд. – Электрон. журн. – 2008. – Режим доступа: <http://www.vz.ru/society/2008/8/24/199880.html>

¹⁰ Совет Безопасности ООН призывает все страны к активному участию в борьбе с пиратством [Электронный ресурс] / russian.xinhuanet.com. – 2008. – 10 августа. – Режим доступа: http://www.russian.xinhuanet.com/russian/2008-10/08/content_735818.htm

¹¹ «Свитцер Корсаков» откупился от сомалийских пиратов [Электронный ресурс] / Информационное агентство lenta. ru. – 2008. – Режим доступа: <http://lenta.ru/news/2008/03/18/korsakov/>

¹² Войтенко М. Сомалийские пираты отпустили немецкий сухогруз «Lehmann Timber» / М. Войтенко [Электронный ресурс] // Морской Бюллетень. – Электрон. журнал. – 2009. – Режим доступа: www.regnum.ru/news/1025235.html

¹³ Войтенко М. Терроризм на морях / М. Войтенко [Электронный ресурс] // Морской Бюллетень. – Электрон. журнал. – 2003. – Режим доступа: <http://www.odin.tc/disaster/piracy.asp>

¹⁴ Сомалийские пираты [Электронный ресурс] // Википедия. – 2008. – Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BE%D0%BC%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B5_%D0%BF%D0%B8%D1%80%D0%B0%D1%82%D1%8B

¹⁵ Войтенко М. Из искры возгорится пламя – морское пиратство как глобальная угроза / М. Войтенко [Электронный ресурс] // Морской Бюллетень. – Электрон. журнал. – 2009. – Режим доступа: <http://www.odin.tc/GPublisher/articles/348-----asp>

¹⁶ Садовников А. Роджер только в песне был веселым / А. Садовников [Электронный ресурс] // Парламентская газета. – Электрон. журнал. – 2009. – №5. – Режим доступа: <http://www.ebiblioteka.ru/sources/article.jsp?id=19546508>

¹⁷ «Sirius Star» Hijacking Pushes Up Oil Price [Электронный ресурс] // Maritime global net. – 2009. – Режим доступа: <http://www.mgn.com/news/dailystorydetails.cfm?storyid=9374>

¹⁸ Неустрашимый (сторожевой корабль) [Электронный ресурс] // Википедия. – 2009. – Режим доступа: [http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9D%D0%B5%D1%83%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%88%D0%B8%D0%BC%D1%8B%D0%B9_\(%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B6%D0%B5%D0%B2%D0%BE%D0%B9_%D0%BA%D0%BE%D1%80%D0%B0%D0%B1%D0%BB%D1%8C\)](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9D%D0%B5%D1%83%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%88%D0%B8%D0%BC%D1%8B%D0%B9_(%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B6%D0%B5%D0%B2%D0%BE%D0%B9_%D0%BA%D0%BE%D1%80%D0%B0%D0%B1%D0%BB%D1%8C))

¹⁹ Гороженко А. Сомалийские пираты отпустили «Faina» / А. Гороженко [Электронный ресурс] // Подробности. – Электрон. журнал. – 2009. – Режим доступа: <http://podrobnosti.ua/podrobnosti/2009/02/05/580849.html>

²⁰ Жаринов Н. Военно-морская экономика. Актуальные проблемы борьбы с терроризмом на море в интересах экономической безопасности государства / Н. Жаринов, Г. Иванов [Электронный ресурс] // Морской сборник. – Электрон. журнал. – 2006. – №005. – Режим доступа: <http://www.ebiblioteka.ru/sources/article.jsp?id=9573371>

²¹ Войтенко М. Сомалийское пиратство изнутри и снаружи / М. Войтенко [Электронный ресурс] // Независимое военное обозрение. – Электрон. журнал. – 2008. – №34. – Режим доступа: <http://www.ebiblioteka.ru/sources/article.jsp?id=18955419>



УДК 94(47)
ББК 63.3(2)5
Отечественная история

ПРОМЫШЛЕННАЯ ФАМИЛИЯ МОСОЛОВЫХ: МЕТАЛЛУРГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА КАНА-НИКОЛЬСКОМ И НЕПЛОЖСКОМ ГОРНЫХ ЗАВОДАХ

В. П. Нагорнов

Рассматривается предпринимательская деятельность тульского рода Мосоловых в Рязанской и Уфимской губерниях земле в сфере металлургического производства. Дается производственно-техническая характеристика Непложского горного завода, его рудно-сырьевой базы, погодовой выпуск металлической продукции, состав рабочего персонала. Особое внимание уделяется одному из последних заводоладельцев этого завода генерал-майору Федору Ивановичу Мосолову, герою Отечественной войны 1812 года.

Ключевые слова

Металлургия, доменное и молотовое производство, история, Мосоловы, Рязанская губерния, Непложский горный завод, Башкирия, Кана-Никольский горный завод, Фёдор Иванович Мосолов

В истории российской металлургии видное место принадлежит выходцам из Тульской оружейной слободы – знаменитой промышленной фамилии Мосоловых. Мосоловы принадлежали к верхушке Оружейной слободы, так в течение 80 лет истории слободы они не менее четырёх раз становились её старостами. Наряду с Демидовыми-Антюфеевыми и Баташёвыми они стали знаковыми фигурами в сфере частного металлургического предпринимательства XVIII в. Родоначальником промышленников Мосоловых стал оружейник Перфилий Григорьевич Мосолов, который имел четырёх сыновей, составивших в дальнейшем металлургическую компанию Мосоловых. Эта компания первоначально действова-

ла как единое целое в составе братьев – Максима, Алексея, Ивана Большого и Ивана Меньшого Перфильевичей. Они по очереди обращались с челобитными в правительственные учреждения от имени всей фамилии.

В 1728 г. Максим подаёт в Берг-коллегию челобитную, что он вместе с братьями решил построить «от кошта своего водяной железный завод». Место для завода было найдено на р. Мышеге в Тарусском уезде, у д. Лениной в дачах Пафнутьева Боровского монастыря. Снабжение рудой планировалось вести подвозом из Малиновой засеки. 8 августа 1728 г. было получено разрешение на постройку завода. В начале 1730 г. завод в составе домны и трёх молотов приступил к работе. Ныне место расположения Мышегского

завода – рабочий посёлок Мышега – входит в Алексинский район Тульской области, в 20 км от Тулы.

Поскольку молотовое производство Мышегского завода не справлялось с переделом чугуна в железо, Мосоловы стали хлопотать о разрешении построить новое молотовое производство на р. Шане, а затем в целях достижения баланса между молотовым и доменным производствами решили построить домну на р. Шане и вторую домну на р. Мышеге. В конце 1733 г. Шанский доменный и передельный завод вступил в строй. Ныне село Шанский завод находится в Калужской области, 22 км к северо-западу от г. Медынь.

Вследствие недостаточности водных ресурсов р. Шани и во избежание вынужденных остановок в работе Шанского завода Мосоловы присмотрели в 20 верстах от него на р. Луже удобное место для постройки нового завода. Здесь они решили строить только молотовое производство. 4 мая 1736 г. разрешение на постройку на р. Луже в Боровском уезде Архангельского молотового завода было получено. В 1738 г. Архангельский завод приступил к переделу чугуна. Его место расположения ныне – также в Калужской области.

В августе 1736 г. вслед за получением разрешения на строительство Архангельского завода Мосоловы возбуждают ходатайство о постройке ещё одного молотового завода на той же р. Шане, но только ниже по её течению в 3-4 верстах, близ села Гиреево. Он получил название Нижне-Шанский, или Гиреевский.

Следующий, пятый завод ими был построен в 1740 г. «на р. Непложе в Переяславском уезде Резанского», позднее Спаском уезде Рязанской губернии. Ныне место расположения Непложского доменного и молотового завода находится в с. Мосолово Шиловского района Рязанской области.

Далее в развитии металлургического хозяйства Мосоловых наступает длитель-

ный перерыв. Разрешение на строительство очередного завода Мосоловы получают только 19 октября 1750 г. В дачах коллежского ассесора Василия Алексеевича Ханькова, расположенных в Фошанской волости Брянского уезда на р. Ветме тульские промышленники решили поставить ещё один молотовый завод. Для этой цели они арендовали у Ханькова 10 десятин земли по обе стороны р. Ветми и лес для угольного жжения за 55 р. в год. Однако вследствие его противодействия строительству завода Мосоловы решили аренду заменить покупкой земли у того же Ханькова.

Наряду со строительством молотового завода на р. Ветме Мосоловы приступили к строительству Бытошанского (Бытошевского) доменного и молотового завода, расположенного на р. Бытоше, притоке р. Ветмы. Водный режим р. Бытоши оказался более благоприятным для постройки на ней завода, поскольку берега оказались крепкими и высокими, что весьма важно для запаса водной энергии.

При таком значительном размахе хозяйственной деятельности Мосоловы начинают искать более свободные и обширные земли и находят их на востоке.

Следующее расширение деятельности фирмы Мосоловых состояло во включении в сферу их деятельности Шурминского завода Прозорова. Сначала в феврале 1747 г. Иван Меньшой заключил контракт на аренду завода сроком на 5 лет. Три года спустя Мосоловы решили купить Шурминский завод и 8 марта 1750 г. Берг-коллегия утвердила покупку этого завода за 5 тыс. руб. Шурминский завод располагался на р. Шурме, притоке р. Вятки, в 25 км от Уржума в Вятской губернии; ныне с. Шурма – райцентр Шурминского района Кировской области.

В этот период Мосоловых всё более и более привлекает Урал со своими свободными землями и рудными богатствами.

Осенью 1751 г. Пётр Осокин продаёт Мосоловым Нязе-Петровский завод, ос-

нованный им в 1747 г. на р. Нязя (Назя) у впадения её в р. Уфу, в 100 км к юго-западу от Екатеринбурга. Эта сделка обошлась фирме Мосоловых в 27 тыс. руб.

Первым же самостоятельно построенным Мосоловыми заводом на Урале стал Кананикольский медеплавильный завод на р. Кане, притоке р. Белой, в 140 км юго-востоку от Стерлитамака. Разрешение на строительство этого завода было получено в 1751 г., а плавка меди началась 5 марта 1753 г.

Итогом такой широкомасштабной хозяйственной деятельности стал замечательный факт – к середине 1753 г. фирма Мосоловых владела 8 горнометаллургическими предприятиями, 6 из которых располагались в европейской части России и 2 на Урале.

Далее для Мосоловых наступают крупные неприятности и потрясения.

В результате хозяйственного спора, возникшего на базе конкурирования при покупке руды и угля в центральных губерниях с графом Александром Ивановичем Шуваловым, они лишаются Архангельского завода на р. Луже, который в полуразрушенном состоянии Мосоловы уступают Шувалову. В ходе дальнейшей конкурентной борьбы Шувалов инициирует издание «Указа об уничтожении в радиусе 200 вёрст от Москвы металлургических, стекольных и винокренных заводов» якобы в целях сохранения лесных богатств в Подмосковье. Вследствие этого указа Мосоловы лишались бы сразу ещё трёх заводов – Шанского, Гиреевского и Мышегского. Шанский завод в 1755 г. прекратил своё существование, Гиреевский попадал в руки А. И. Шувалова, в результате упорной борьбы удалось отстоять существование только Мышегского завода и то, только под тем предлогом, что его железом Мосоловы обязались удовлетворять заявки Тульской оружейной канцелярии.

Ущерб от закрытия трёх заводов – Архангельского, Шанского и Гиреевского составил около 100 тыс. руб., что привело к

сильнейшим душевным переживаниям членов фамилии Мосоловых. В хозяйственной деятельности Мосоловых наступила полоса жестокого кризиса.

Первые два потрясения, созданные внешними силами, – борьба с вельможей Шуваловым и издание указа об уничтожении заводов привели к третьему потрясению фирмы. Но теперь оно исходило уже от самих Мосоловых. Многоотраслевое хозяйство Мосоловых вплоть до этого времени находилось в нераздельном владении четырёх братьев. Первым умирает Алексей Перфильевич Мосолов, и после него в составе фирмы остались дети – Иван и Григорий Алексеевичи и вдова Пелагея Родионовна. И. Н. Юркин в отношении её делает предположение о принадлежности к роду Баташёвых: «Так, жена Алексея Перфильевича Мосолова, звавшаяся Пелагеей Родионовной – не Родиона ли Баташева была она дочерью?» [27. - Сноска 90 к главе 5 ТУЛЬСКОЕ ОКРУЖЕНИЕ ДЕМИДОВЫХ п.5.8. Род и дело (С. 222)].

Конфликты внутри отдельных семей были для того времени явлением обычным, и как следствие происходило дробление единых хозяйственных комплексов. Зачастую конфликты назревали и в длительно сохранявших первоначальную целостность фирмах, ведя в конечном счёте к нарушению внутривозрастных взаимосвязей, что отражалось на всех сторонах хозяйственной деятельности и вело к упадку и деградации производства. Наглядной иллюстрацией подобного положения служит ситуация, сложившаяся в промышленной фирме Мосоловых к лету 1755 г.

В это время Иван Перфильевич Меньшой обратился в Берг-коллегию с челобитной, в которой обвинял старшего брата Максима Перфильевича в «непорядочных» поступках, выразившихся в присвоении денег, вырученных за продажу железа и меди с Нязе-Петровского и Кананикольского заводов. Иван Меньшой про-

сил обязать Максима продавать продукцию и расходовать деньги с согласия всех ростовенников. Следом была подана ответная челобитная Максима Мосолова, обвинявшая Ивана Меньшого в самоуправстве на уральских заводах. В том же году Максим послал в Берг-коллегию ещё две челобитные, обвинявшие брата Ивана Меньшого в новых фактах «озорничества» на заводах. Челобитные Максима Мосолова во многом повлияли на разрыв отношений между братьями. Взаимная озлобленность братьев нарастала день ото дня. Эта бумажная война, несомненно, отражала явный распад фирмы Мосоловых. Тут в борьбу двух братьев вмешивается третья сторона – их племянник, сын умершего к тому времени брата Алексея – Иван Алексеевич Мосолов. Он противопоставил себя всем им. В своей челобитной Иван Алексеевич Мосолов обвинил дядей в том, что они не делились с ним, его братом Григорием и матерью Пелагеей Родионовной прибылью, которая, по его словам, доходила ежегодно до 50 тыс. руб. За этой челобитной последовал именной указ о разделе имущества Мосоловых, которое до сих пор было нераздельным единым целым, и осуществление которого заняло целых пять лет. За это время хозяйство Мосоловых почти полностью парализовало. При этом лучше всего дело обстояло на Непложском заводе, где уполномоченный Берг-коллегии отметил небольшие запасы для работы доменной печи. Особенно удручающим было положение уральских заводов Мосоловых. Раздел имущества сопровождался большими скандалами, обидами и жалобами Мосоловых друг на друга. В 1760 г. раздел имущества, наконец, был завершён.

Следствием распри заводовладельцев, начавшейся в 1755 г. и закончившейся пять лет спустя разделом хозяйства, явилось, в частности, то, что Мосоловы проиграли Баташевым соревнование в закреплении в новом, весьма перспективном промышленном районе – в Касимовском

уезде. Хотя за разрешительными указами на постройку здесь заводов в Берг-коллегию обратились и те и другие, отвлечённые распрей Мосоловы не смогли хлопотать за свои интересы столь же энергично, как Баташевы, в конце концов получившие желанное разрешение [27. С. 211 – Юркин].

Максиму Мосолову по жребии досталась первая часть, в которую вошли Мышегский завод, мучная и пильная мельницы на р. Мышеге, Шурминский медеплавильный завод в Уржумском уезде, строящийся Златоустовский завод, а также два места под новые заводы: первое в Муромском уезде, купленное у муромца Данилы Железнякова, второе на р. Вятке а Казанской губернии, где были обнаружены железные руды.

Иван Меньшой получил вторую часть – в Брянском уезде Бытошанский и строящийся Ветминский заводы, бумажную и полотняную фабрики в Можайском уезде на р. Шане, здесь же и пильную мельницу, а также два места под новые заводы: на р. Уфалей в Исетской провинции Оренбургской губернии и в Уржумском уезде на р. Шиншенере. Кроме того ему предоставлялось право не ближе 7 вёрст от Кананикольского завода построить новый медеплавильный завод.

Третья часть досталась сыновьям Алексея Перфильевича Мосолова – Ивану и Григорию. В неё вошли Непложский доменный и молотовый завод, Кананикольский медеплавильный завод и два места под строительство новых заводов на р. Кусе и Салде, в даче Златоустовского завода.

Четвёртая часть, в которую вошли Нязе-Петровский завод и передельная бумажная фабрика на р. Луже, достались на долю Ивана Большого Мосолова, который оставался безучастным свидетелем борьбы братьев с племянником.

Кроме того были поделены многочисленные вотчины, дома, амбары, лавки. Кроме того, по дополнительным услови-

ям предписывалось владельцу Мышегского завода в течение 5 лет снабжать владельцев Бытошевского и Непложского заводов чугуном.

Окончание раздела имущества положило конец и семейной ссоре, и кризису в хозяйстве Мосоловых. Павленко отмечает, что «получив в личную собственность причитающиеся им доли Максим и Иван Меньшой, а также старший их племянник развили бешеную энергию по восстановлению и расширению пришедших в упадок частей хозяйства [1. С. 136].

Однако, если дела у Максима и Ивана Меньшого и их наследников пошли весьма успешно, то на предприятиях, попавших в руки Ивана и Григория Алексеичей, дела обстояли гораздо сложнее. Так, Кананикольский завод до раздела фактически не действовал. Для подъёма производства на нём Иван и Григорий к двум медеплавильным печам пристроили ещё четыре и перевели на него 200 душ крестьян. Выплавка меди к 1760 г. достигла 1 173 пуд. Выплавка меди на заводе была поставлена вполне удовлетворительно, за пятилетие до крестьянской войны шесть медеплавильных печей давали свыше 7 тыс. пуд. меди в год, т. е. каждая печь превышала установленную правительством норму в 1000 пуд.

Относительно заводского места на р. Кусе, то в октябре 1770 г. оно было продано И. А. Мосоловым тульскому купцу Лариону Ивановичу Лугинину, владельцу Златоустовского завода, который был приобретён им в 1768 г. за 85 тыс. руб. у Василия Максимовичу Мосолова.

В ходе крестьянской войны Кананикольский завод потерпел серьёзный урон, в марте 1774 г. он был разграблен восставшими, летом 1774 г. вторично разграблен и сожжён. Комиссия Берг-коллегии, обследовавшая Кананикольский завод, подтвердила факт сожжения завода, но размер убытков признала завышенным. Восстановление завода И. А. Мосолов осуществил при финансовой помощи прави-

тельства, однако размер ссуды был меньше просимой – вместо 50 тыс. руб. Мосолов получил 30 тыс. руб. В январе 1777 г. завод возобновил работу. Завод снабжался рудой с собственных Мосоловских рудников. Это были Вязовский и Троицкий рудники по добыче медной руды, принадлежавшие владельцу Кана-Никольского завода И. А. Мосолову. Они находились на право берегу Яика, возле Вязовского рудута, в 40 верстах к востоку от Оренбурга [2].

Условия хозяйствования для И. А. Мосолова осложнились пожаром, вспыхнувшим в Туле 2 мая 1779 г., когда были сожжены все его «пожитки». Вследствие этого он обращается в Сенат с просьбами о льготах для его заводов. Сенат счёл эти просьбы непомерными и в 1782 г. отказал, считая достаточной помощью полученную ссуду.

НЕПЛОЖСКИЙ ГОРНЫЙ ЗАВОД

Павленко в своей «Истории металлургии в России в XVIII веке» отмечает, что Кана-Никольский и Непложские заводы значились в числе действующих предприятий до конца XVIII в.; первым из них владела Марья Мосолова, а вторым – Дарья Мосолова [1. С. 144].

История владения Непложским горным заводом в последней четверти XVIII – начале XIX века представляет сложный вопрос, так как документов этого периода частично не сохранилось или же они ещё не введены в научный оборот, а иногда имеющиеся данные противоречат друг другу.

Считается, что Непложский горный (чугуноплавильный и железоделательный завод) был построен в 1740 г. По данным С. Г. Струмилина [20. С. 491] датой пуска завода считается 12.VII.1742 г., а годом основания – 1740 г. Приведём для сравнения и наглядности небольшую таблицу стоимости металлургических заводов Рязанской губернии, составленную по дан-

Табл. 1. Сравнительная стоимость железных заводов Рязанской губернии в XVIII веке

Заводы	Владельцы	Даты	Стоимость, руб.
Неплюжский	Ив. и Гр. Мосоловы	1740	1745 15 000
Истинский-Залипяжский	Рюмин	1716	1745 30 000
Истинско-Гулынкинский	Беловы	1717	1745 8 500
Истинско-Бардаковский	Чирьев	1733	1745 9 000

ным С. Г. Струмилина [20. С. 512]

Приведём также для сравнения даты получения разрешений на строительство и даты пуска других рязанских железных заводов. Так, Кирицкий металлургический завод был основан «иностранными Богданом и Григорьем Яковлевыми детьми Беловыми, по данной им привилегии в 1740 году, а в действие был произведён в 1741 году» [21. С. 78]; Ибердский завод был основан по указам из Государственной Берг-коллегии от 1760 и 1763 гг. «тульским купцом Кирилою Крапивничевым обще с купцом Иваном Богдановым» [22. С. 42; 23. С. 228]; относительно Сынтульского завода, то в 1786 году А. Р. Баташёв получил разрешение казённой палаты Рязанского наместнического правления на строительство Сынтульского металлургического завода, и уже в 1787 году завод был пущен в строй и дал первую плавку [24. С. 111].

Что же говорят о начале Неплюжского горного завода архивные источники. Так, фабрично-заводская ведомость Неплюжского завода за 1821 г. [17. Л. 97 об.] сообщает, что завод «построен по указу бывшего Генерал-директориума в 1740 году на покупной земле которой ото всех прикосновенных владельцев в 1774^м году июня 20^{го} отмежован, но кем оной завод первоначально заведён, то по неимению в канторе документов, неизвестно, ныне находится во владении господ Фёдора и Петра Ивановичей Мосоловых, но от кого им достался тож неизвестно». Эти сведения сообщил управляющий заводом Парфён Фомин в «Ведомости о чугуноплавильном и железоделаемом господ Мосо-

ловых заводе за 1821 год». Относительно названия населённого пункта, где располагался Неплюжский завод, эта же ведомость сообщает, что это «Рязанской губернии Спаской округи село Успенское, Неплюжский завод тож». В заводской ведомости за 1833 год сообщается, что «завод состоит Рязанской губернии Спаской округи при селе Успенском на речке Неплюже» [4. Л. 285]. В заводской ведомости за 1840 г. Неплюжский завод относится к категории посессионных.

Таким образом, Неплюжский металлургический завод был построен обновременно с Кирицким заводом примерно в середине петровской волны создания горнометаллургических предприятий России в эпоху конца правления императрицы Анны Иоанновны и начала правления императрицы Елизаветы. Первоначально Неплюжский завод находился в совместном владении металлургической компании Мосоловых. После раздела же имущества компании Мосоловых в 1760 г. завод переходит в совместное владение братьев Ивана и Григория Алексеевичей Мосоловых.

Деятельность Ивана и Григория Мосоловых в Рязанской губернии фиксируется в 1766-1767 гг. в Алфавитном списке помещиков Рязанского уезда по III ревизии, где под №599 числятся «Мосаловы Григорий и Иван Алексеевичи, медных и железных заводов содержатели», также перечисляются принадлежащие им совместно населённые пункты – «с. Шатрищи, с. Заполье, с. Путятино, д. Фролова, д. Булатовская Шелухово тож, д. Караулова» [5. С. 67] без указания принадлежащих им

крепостных в этих селениях. Под №593 числится «Мосалов Иван Алексеевич, заводчик, «тулянин», д. Караулова – 23 (крепостных)». Интересно, что в этом же списке под № 594 числится их дядя «Мосалов Иван Перфильевич, содержатель железных водяных заводов, бумажных и полотняных фабрик, с. Задубровье – 5 (крепостных)».

Позже, по-видимому, братья Иван и Григорий разделились, так как в документах владельцем Кананикольского завода стал выступать капитан Иван Алексеевич Мосолов (17 января 1733 г. – 20 ноября 1789 г.) [3. С. 73]. Здесь непонятны время и обстоятельства раздела совместного имущества между Иваном и Григорием Алексеевичами Мосоловыми, а также – получения Иваном Алексеевичем Мосоловым капитанского воинского звания.

После смерти Ивана Алексеевича владельцем завода стала его вдова, капитанша Мария Алексеевна Мосолова (урождённая Хотяинцева) [Рындин. Дворянские роды Рязанской губернии] (об этом говорит и Павленко); в 1797 г. на её заводе было 95 мастеровых и 391 чернорабочий (по пятой ревизии) [6. С. 528, 532, 533].

У Ивана Алексеевича и Марии Алексеевны были два сына – Пётр и Фёдор, и дочь Елизавета. Елизавета в первом браке была женой генерал-майора, затем шталмейстера и директора пяти конских заводов, Петра Ивановича Загряжского (1763 – 1815), во втором – вице-адмирала Н. И. Шешукова [7. С. 164].

Пётр Иванович Мосолов, гвардии офицер и кавалер, умер 24 сентября 1822 года [8. С. 289].

В 1827 г. Кананикольский завод принадлежал генерал-майору Фёдору Ивановичу Мосолову (9 февраля 1771 г. – 24 июля 1844 г.) [8. С. 177; 9. Л. 1].

В 1844 году, после смерти брата Фёдора, завод перешёл к его сестре Елизавете Ивановне Шешуковой. Её муж, Николай Иванович Шешуков (1754 – 1831) – вице-адмирал, сенатор, бывший командир Риж-

ского порта [10. С.270].

Елизавета Ивановна Шешукова имела от первого брака Александра Петровича Загряжского, от второго брака детей не было [7. С. 164]. Получив Кананикольский завод по наследству, она вскоре, в 1846 году, выдала владельческую доверенность своему сыну. Т. о. на заводе, формально числившемся за Е. И. Шешуковой, фактическим хозяином был её сын, камер-юнкер, коллежский советник Александр Петрович Загряжский.

Относительно владения Непложским горным заводом предполагается, что после раздела совместного имущества братьев Ивана и Григория Алексеевичей Мосоловых примерно в 1770-1790-х гг. Непложский завод перешёл в единоличное владение Григория Алексеевича Мосолова, а Кананикольский завод – в единоличное владение Ивана Алексеевича Мосолова. После смерти Григория Алексеевича Мосолова Непложский завод переходит во владение его жены Дарьи Мосоловой, а в конце XVIII века завод оказался у Пелагеи Мосоловой, которая получила его в приданное, когда вышла замуж за капитана Ртищева. Гудков Г. Ф. и Гудкова З. И. [3. С. 75] считают, что в результате этой свадьбы Непложский завод выпал из рода Мосоловых. По их мнению «можно лишь предполагать о том, что Ртищева была дочерью Григория и Дарьи Мосоловых». А вот по мнению Кусовой И. Г. [11. С. 637] «Непложский завод действовал до конца XVIII в., когда он достался, видимо, Дарье Мосоловой, внучке Алексея Перфильевича, затем перешёл к другой фамилии». В этом утверждении Кусовой заложено целых четыре ошибочных фактов. Во-первых, Непложский завод довольно успешно действовал в XIX в. до 1840 г., когда после прорыва плотины была разрушена домна и после этой катастрофы металлургическое действие не было возобновлено. Во-вторых, Дарья Мосолова была женой Григория Алексеевича Мосоловой и, следовательно, никак не могла

быть внучкой Алексея Перфильевича Мосолова. В-третьих, внучкой Алексея Перфильевича была Пелагея Мосолова, дочь Григория и Дарьи Мосоловых, вышедшая замуж за капитана Ртищева и ставшая таким образом капитаншей Ртищевой. В-четвёртых, как будет видно из дальнейшего изложения материала, Непложский горный завод вплоть до своего закрытия оставался в роду Мосоловых, в именно в руках представителей родного брата Григория Алексеевича – Ивана Алексеевича: его жены Марьи Алексеевны и его детей, сыновей Петра и Фёдора, и дочери Екатерины.

При этом следует отметить, что неизвестно при каких обстоятельствах Непложский завод перешёл от Ртищевой к Марии Алексеевне Мосоловой.

Архивные материалы подтверждают, что по 5-й ревизии (1796 г.) Непложский завод принадлежал вдове капитана Мосолова, Марии Алексеевне. В это время «мастеровых и рабочих покупных людей из крестьян при заводе состояло 139 и по деревням Масаловой в Пронской округе 110 душ. Железо выделывалось различного сорта: 7 521 пуд железа и 22 582 пуда чугуна» [12. С. 112; 13. С. 46; 14. Л. 62; 15. Л. 19].

В годы Отечественной войны 1812 г. владелицей Непложского завода выступает Мосолова [16]. По всей видимости, это была капитанша Мария Алексеевна Мосолова. В тот период времени Непложский завод был привлечён рязанскими губернскими властями к выполнению заказа по вооружению Рязанского ополчения

– «Рязанской воинской силы». Этот заказ заключался в изготовлении пик для вооружения рядового состава ополчения.

В дальнейшем, мы видим завод в совместном владении братьев Фёдора и Петра Ивановичей Мосоловых. Об этом прямо говорится в выше упомянутой ведомости Непложского завода за 1821 г. После смерти Петра в 1822 г. единоличным владельцем завода становится генерал-майор Фёдор Иванович Мосолов [18. С. 287-288]. Заводом он владел вплоть до его разрушения в 1840 г., но как заводо-владелец он был никудышний. В производстве совсем не разбирался и не владел обстановкой на своих предприятиях, в общем имел весьма смутное представление о заводских делах. Его взаимоотношения сводились к получению денег из заводской кассы и редкими отчётами управляющих о состоянии заводских дел.

Можно привести показательный пример. Когда встал вопрос о продаже Непложского завода за долги и горные недоимки, Ф. И. Мосолов продолжал настойчиво требовать от управляющего, чиновника 14-ого класса Пенкина, выполнения заказа для Петербургско-Московской железной дороги. За невыполнение угрожал доведением дела до сведения министра финансов, обвинял чиновника в развале производства. В ответ на это управляющий Пенкин просил Московское горное правление «объяснить генерал-майору Масалову настоящее положение завода, которое как видно из письма, совершенно ему неизвестно, и при котором требуемые им болванки выкованы быть не

Табл. 2. Продукция Непложского железного завода в тыс. пуд. по [20]

Год	Владельцы	Число домен		Молотов	Продукция		Ссылка по [20]
		действ.	запасные		чугун	железо	
1750	Мосоловых	1	–	3	38,2	25,4	С. 461
1760	Мосоловых	1	–по 1761 г.	3	18,0	(10,2)	С. 465
1770	Мосолова	1	–	2	24,5	(15,9)	С. 471
1780	А.И.Мосолова	1	–по 1771 г.	6	15,5	(10,3)	С. 477
1790	И.А.Мосолова	1	–	6	28,0	(18,7)	С. 483
1790	Мосоловой	1	–	4	17,2	5,8	С. 491

могут» [19. Л. 196].

Что же представлял из себя Непложский завод в разные времена?

Для XVIII в. это наглядно будет видно из Табл. 2, где отражено как количество основного металлургического оборудования – домен и молотов, так и количество выпускаемой продукции.

В этой таблице в скобках приведён чугун, исчисленный по обложению ЦГАДА (С. 495). К истории заводладельцев в этой таблице надо отнестись с определённой осторожностью, т. к. фамилия А. И. Мосолова вызывает подозрение в его существовании.

В следующей Табл. 3 численно иллюстрируется выпуск чугуна Непложским заводом в период с 1781 по 1806 гг., составлена по [20].

Табл. 3. Погодные итоги продукции доменного производства Непложского

Год	завода	
	Чугун, пуд.	Ссылка
1781	15 497	С. 498
1782	43 559	С. 498
1783	н/пл.	С. 498
1784	59 922	С. 498
1785	н/пл.	С. 499
1786	38 471	С. 499
1787	н/пл.	С. 499
1788	29 210	С. 499
1789	н/пл.	С. 499
1790	28 046	С. 499
1791	2 720	С. 499
1792	21 338	С. 499
1793	н/пл.	С. 499
1794	2 338	С. 506
1795	18 909	С. 506
1796	н/пл.	С. 506
1797	19 241	С. 506
1798	н/пл.	С. 507
1799	22 583	С. 507
1800	17 211	С. 507
1801	19 599	С. 507
1802	14 300	С. 507
1803	5 648	С. 507
1804	19 618	С. 507
1805	5 821	С. 507

1806 (20 733) С. 507

Из Табл. 2 ясно видно, что металлургическое оборудование Непложского горного завода в XVIII в. являлось традиционным для того времени и состояло из одной домны и 3-6 молотов. Домна, по всей видимости, обладала достаточной мощностью по выпуску чугуна, поэтому, как явствует из Табл. 3, доменное производством было периодичным. Год работы домны чередовался с годом передела чугуна в железо.

Непложский горный завод в 1821 г. имел следующее металлургическое оборудование: одну домну, 6 молотовых горнов и 2 кричных молота. Рабочий персонал завода состоял из 122 человек на заводском праве, 45 – на праве помещиц и 9 человек вольнонаёмных (мастера). Всего крепостных мастеровых людей по 7-й ревизии числилось 244 души.

Руды обожжённой было выработано 17 791 п. 10 ф. по цене 70 к. за пуд. Выпущено металлургической продукции: чугуна в штыках – 6 742 п. по цене 1 р. 50 к. за пуд, чугуна в отливках – 1 447 п. по цене 2 р. 50 к. за пуд.

Всего чугуна за 1821 г. – 8 189 п.

Железа было выковано всего 4 800 п. 11 ф., в его составе железа полосного – 3 785 п. 18 ф. по цене 5 р. за пуд; железа связного, стройного и веретенного – 1 005 п. 38 ф. по цене 5 р. за пуд; котельного – 8 п. 35 ф. по цене 5 р. 60 к. за пуд.

Снабжение рудой осуществлялось из собственного рудника в с.Залипяжье на покупной земле в чрезполосице с госпожой Полторацкой. Расстояние от завода до рудника 25 вёрст. Руда добывалась как заводскими, так и вольнонаёмными людьми с глубины от 10 до 12 сажен [17. Л.97 об – 98].

По описанию управляющего завода Якова Андреева 5 мая 1834 года территориальные владения Непложского завода имели следующую структуру: сенный покос занимал 38 десятин 1 369 кв. саж., дровяной и мелкий лес – 7 десятин 1 080 кв.

саж., особенный лес для употребления на заводе – 240 десятин, под заводским строением 10 десятин 120 саж., под просёлочными дорогами – 270 кв. саж. под речкою Непложею, истоками безымянными и по-

луречкою Варгою – 32 дес. Всего заводская территория занимает 328 дес. 439 кв. саж. [4. Л. 285].

Для характеристики оборудования и заводского персонала в XIX в. приведём

Табл. 4. Заводское оборудование и персонал Непложского завода в XIX в.

год	на праве заводском	на праве дворянском	домен	горнов	молотов	год.продукция
1821	122 (9 мастеров)	244	1	4	2	
1833	132 (9 мастеров)	237				
1834	150 (9 мастеров)	237				
1836	152 (9 мастеров)	324				
1838	407 (9 мастеров)	324	1	4	2	38 765р.85к.
1839	407 (9 мастеров)	324	1	4	2	31 456р.47к.
1840	407 (10 мастеров)	324	1	4	2	34 975р.30к.

Табл. 4.

Табл. 5. Продукция Непложского горного завода в первой половине XIX в.

Год	Выплавлено чугуна	Выковано железа	Продукция на сумму
1821	8 189 п.	4 801 п. 9 ф.	
1831	15 830 п.	9 817 п.	
1832	10 261 п.	8 548 п.	
1833	18 658 п.	7 551 п.	
1834	1 010 п.	4 078 п.	
1835	8 714 п.	5 713 п.	
1836	8 542 п. 30 ф.	5 317 п. 8 ф.	
1838	8 865 п. 39 ф.	7 973 п. 14 ф.	38 765 р. 85 к.
1839	10 328 п. 37 ф.	5 281 п. 37 ф.	31 456 р. 47 к.

Выпуск продукции Непложского горного завода в XIX в. представлен в Табл. 5

Рассмотрение деятельности Непложского завода позволяет прийти к определённым **выводам:**

1. Непложский горный завод, или по-другому, Непложский железный завод (т.е. чугуноплавильный и железоделаемый завод) был типичным посессионным предприятием, в котором все металлургические работы выполнялись рабочими, состоявшими в т. н. заводском праве, все вспомогательные работы – добыча и обжиг руды, получение древесного угля, как правило, выполнялись крепостными крестьянами, находящимися на дворянском

праве. Правда добыча руды практиковалась и вольнонаёмными людьми.

2. Непложский завод обладал небольшой производительностью до 30 тыс. пуд чугуна и 5-10 тыс. пуд. железа. В основном выпускал чугун в штыках, в небольших размерах занимался по заказам чугунными отливками.

3. Приобщения к достижениям научно-технического прогресса не проявлялось, попыток модернизации и внедрения паровых машин не наблюдалось.

4. Соответственно, перехода на вольнонаёмную форму труда не было.

5. Прекращение работы завода было закономерным результатом преобладания

крепостнической формы организации труда и оплаты работников. В новых исторических условиях зарождения капиталистических отношений работа завода становилась не рентабельной.

6. Как один из частных выводов, это – отсутствие умелых организаторов и руководителей металлургического производства. Сами же заводовладельцы не обладали для этого необходимыми профессиональными и организаторскими навыками.

* * *

Теперь стоит обратиться к личности одного из последних владельцев Непложского горного завода Фёдора Ивановича Мосолова.

Федор Иванович Мосолов вошёл в российскую историю как военный служащий русской императорской армии, участник Отечественной войны 1812 года, достигший чина генерал-майора (1813), командовавший Новгородским кирасирским полком и награждённый многими военными орденами и медалями. После получения в наследство металлургических предприятий в Рязанской и Уфимской губерниях становится горнозаводчиком. Представитель знаменитой династии горнозаводчиков тульского происхождения. Из дворян Уфимской губернии, в начале XIX века был причислен к Рязанскому дворянству.

Фёдор Иванович Мосолов (в исторических документах встречаются и другие написания фамилии Мосоловых – как Масоловы, Масаловы) родился **9 февраля 1771 г.**

В литературе встречаются также другие даты его рождения. Например, «Военная галерея 1812 года» указывает на его возраст: «52 года (в 1820 году)», следовательно, согласно этого источника, год его рождения – 1768 г.

Из дворян Уфимской губернии.

БОЕВОЙ ПУТЬ: ОТ КАПРАЛА ДО ГЕНЕРАЛА

В службу был определён в лейб-гвардии Преображенский полк в 1775 году капралом. 10 июля 1776 года становится каптенармусом, 17 февраля 1780 года – сержантом. Вскоре переписан в лейб-гвардии Измайловский полк, где 12 января 1795 года (по другим данным – 1 января) получил чин прапорщика, 16 апреля 1797 года – чин подпоручика и 11 августа того же года – поручика. Уволен от службы штабс-капитаном 8 сентября 1798 года.

В период 1798-1801 гг. находился в отставке.

Принят вторично на службу 24 ноября 1800 года штабс-капитаном в лейб-гвардии Измайловский полк, а 3 марта 1801 года произведён в капитаны.

После чего определился по кавалерии. 9 апреля 1802 г. по собственному желанию переведён командиром эскадрона в Стародубовский драгунский, позднее – кирасирский, полк с чином подполковника. Вместе с полком в 1805 г. был направлен на усиление армии М. И. Кутузова (на территории Австрии), но прибыл к ней уже после завершения военных действий.

Боевое крещение М. получил в рядах Стародубовского драгунского полка во время русско-турецкой войны 1806-1812 гг. (на территории Молдавии). Его полк отличился 24 ноября 1806 года при занятии крепости Бендеры, когда первым вошёл в неё, и 16-17 декабря под крепостью Измаилом при её осаде.

В феврале 1807 г. отражал попытки осаждённых отбросить российские войска. 13 февраля 1807 г. в бою при с. Куньей, когда многочисленная толпа неприятельской конницы, бросившись на егерское каре, намеревалась его совсем отрезать, он с эскадром, невзирая на превосходство неприятельских сил, атаковал неприятеля, опрокинул его и отбил 1 знамя. 23 марта участвовал в преследовании неприятеля и прогнании его от с. Бобыль до крепости Измаила и в осаде крепости Измаил.

26 марта, когда неприятель, в количе-

стве более 3000 кавалерии, внезапно прорвавшись сквозь цепь, захватил было обоз, бывший Стародубовский и Смоленский драгунские полки, бросившись на неприятеля, опрокинули его и, отбив назад обоз, гнали неприятеля под самые стены крепости, он был пред своим эскадронном и подавал собой пример своим подчинённым и способствовал поражению неприятеля. Во все прочие неприятельские вылазки, 24 апреля, 9 и 24 мая, он, командуя особыми частями, действовал с отличием, а 12 июня, с 2 эскадронами бросился навстречу спешившей на подкрепление неприятельских войск немалой турецкой толпе и её совершенно опрокинул, за что награждён **орденом св. Анны 3 ст.**

12 декабря 1807 года произведён в **полковники.**

С 12 августа по 27 ноября 1808 года и с 8 апреля по 29 июля 1809 года находился в Молдавии и в течение этого времени, с 18 по 22 июля был при приступе под крепостью Браилов в особом отряде под командою графа Платова, а затем за Дунаем в авангарде главной армии. 5 августа – при занятии крепости Бабадаг, 22 – при обложении и взятии крепости Гирсова, 29 – при взятии крепости Кюстенджи, 4 сентября – в сражении под м. Рассеватом, 11 – при обложении крепости Силистрии, 22 – в бою между сс. Калипетра и Капанлы. За отличные подвиги, оказанные в этом деле, награждён **орденом св. Владимира 4 ст. с бантом.** 10 октября – в сражении при д. Татарнице, где за отличие награждён **орденом св. Анны 2 ст.**

С 16 ноября 1809 по 21 апреля 1810 года находился в Молдавии, потом вторично за Дунаем, в Болгарии.

С началом кампании 1812 года 23 февраля назначен полковым командиром запасных кавалерийских эскадронов 5 кавалерийской дивизии (по другим данным – командовал бригадой из запасных эскадронов 11 кавалерийской дивизии) в корпусе генерала Ф. В. Остен-Сакена. С 1 мая по 15 июля 1812 года в составе армии Тор-

масова участвовал в рекогносцировании неприятеля до Брест-Литовска, сражался под Кобрином, а оттуда двигался до Слонима в авангарде, под командою генерал-лейтенанта Чаплица. В бою под Слонимом была разбита волонтерская польская гвардия и взят в плен её командующий генерал Конопка. Участвовал в боях на Березине. После сражения 9 ноября при г. Борисове и за Борисовом, где был ранен в левую ногу выше колена, вследствие ранения оставил строй. Прибыл в полк в апреле 1813 г. под Люцен.

Участвовал в сражениях 20 апреля 1813 г. – при Люцене; 8, 9 и 10 мая – при Бауцене. За отличия в этих делах награждён **орденом Св. Владимира 3 ст.**

15 июля 1813 года назначен **полковым командиром Новгородского кирасирского полка**, 15 и 17 августа – при Кульме, находился при корпусном командире князе Голицыне; 15 сентября за проявленную распорядительность и умелое командование пожалован в генерал-майоры.

5, 6 и 7 октября, был в сражении при Лейпциге; 26 и 27 декабря – при блокаде крепости Бельфор; 20 января 1814 г. – в сражении при м. Шато-Бриенн (Бриенн-де-Шато); 11 февраля – при с. Мальмезоне; 8 марта – при Арсис-сюр-Об, где за отличие награждён **орденом св. Владимира 3 ст., во 2-й раз**; 19 – при взятии Парижа. В 1815 г. совершил вторично поход во Францию, в эту кампанию награждён **прусским орденом Красного Орла 2 ст.**

29 августа 1814 г. назначен командиром 2-й бригады 3-й кирасирской дивизии.

6 октября 1817 г. повелено состоять при див. нач. 3-й драгунской дивизии, а 25 июня 1820 года назначен состоять при нач. 2-й драгунской дивизии. 10 августа того же года назначен состоять по кавалерии без должности.

Поселясь в Москве, с 8 сентября 1828 года по 15 ноября 1832 года был президентом в комиссиях военного суда, учреждённых при Московском ордонанс-гаузе. Кроме того, во время свирепствовавшей в

Москве болезни холеры в 1830 г. был помощником у генерал-лейтенанта сенатора Брозина, заведывавшего Якиманскою временною больницею, где проявил энергию в своей должности.

Высочайшим приказом 1 февраля 1834 года уволен со службы за ранюю с мундиром и пенсионом полного жалования. Указ об отставке 25 ноября 1835 года. После отставки М. поселился в С.-Петербурге, где скончался **24** или **25.07.1844** г. и погребён на Смоленском православном кладбище.

Портрет М. помещён в Военной галерее Зимнего дворца. **Подпись на раме:** *Ф. И. Мосоловъ, Генерал Маіор.* Слева внизу подпись и дата: *from nature by G. Dawe RA 1826.* На обороте холста надписи: *Mosoloff u Geo Dawe RA pinx^t.*

Помимо сверх поименованных наград имел орден **св. Иоанна Иерусалимского** и за выслугу лет **орден св. Георгия 4 кл.**, а также серебряные медали: в память 1812 года, за взятие Парижа 19 марта 1814 года и дворянскую бронзовую; знак отличия беспорочной службы за XX лет. Кроме того, награждён был двумя бриллиантовыми перстнями и получил золотую медаль в память Коронования Их Императорских Величеств Государя Императора Николая Павловича и Государыни Императрицы Александры Фёдоровны по случаю нахождения его в должности при церемонии [25].

Относительно семейного положения Ф. И. Мосолова считалось, что он был закоренелым холостяком, об этом можно

судить по стихотворению М. Ю. Лермонтова «Булевар». Однако в совсем недавно опубликованных воспоминаниях Великой княгини Ольги Николаевны, дочери императора Николая I, носящих романтическое название «Сон юности» и написанных на французском языке, в книге «Николай I: Муж, Отец, Император», опубликованной в серии «Русские мемуары» [26. С. 212], в переводе приводится информация о женитьбе генерал-майора Фёдора Ивановича Мосолова на фрейлине Великой княгини Ольги Николаевны – Ольге Николаевне Бороздиной (1807 или 1808 – 1871: «Ольга Бороздина вышла замуж уже немолодой за 60-летнего генерала Мосолова, который был богат и ужасен»). Отец Ольги Бороздиной – генерал-лейтенант Николай Михайлович Бороздин был заслуженным человеком, герой Отечественной войны 1812 года, его портрет, также как и генерала Мосолова, был размещён в Военной галерее Эрмитажа. Его имение располагалось в с. Тырново (ныне Шиловского р-на Рязанской обл.). Его соседями были заводовладельцы Мосоловы, в частности, Максим Перфильевич Мосолов, который приходился дядей отцу Фёдора Мосолова – капитану Ивану Алексеевичу Мосолову. Да и само с. Успенское, тож Мосолово, располагалось в ближней округе с. Тырново. Поэтому и неудивительно, что на излёте лет сошлись дороги двух видных рязанских дворянских фамилий.

Однако Фёдор Иванович очень дурно обходился с женой, по высочайшему повелению они разъехались. По приказу императора Мосолов ежегодно выдавал жене 25 тысяч ассигнациями [Википедия].

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Павленко Н. И. История металлургии в России XVIII века. Заводы и заводладельцы. – М.: Изд-во АН СССР, 1962. – 566 с.
2. Мосоловские рудники // Большаков Л. Оренбургская пушкинская энциклопедия.
3. Гудков Г. Ф., Гудкова З. И. Незаконченная повесть С. Т. Аксакова «Наташа». – Уфа: Башкирское книжное издательство, 1988. – 232 с. Ртищева П., 147, 513.
4. ГАРО. Ф 5. Оп. 1. Д 1634. Л. 285.
5. Черников С. В. Помещики и крепостное крестьянство Рязанского уезда в 20-60-

х гг. XVIII века (по материалам первой и третьей ревизий). С. 31-89. // Рязанская старина, 2004-2005 / сост. А. О. Никитин, П. А. Трибунский. – Рязань: Край, 2006. – Вып. 2-3. – 472 с.: 16 л. ил.

6. Материалы по истории Башкирской АССР. Т. 5. – М.: Изд-во АН СССР, 1960.

7. Русская родословная книга. – СПб: Изд-ние Русской старины, 1873.

8. Саитов В. Петербургский некрополь. Т. 3. 1912.

9. ЦГА БАСССР. Ф. 2. Оп. 1 Д. 1874.

10. Русский биографический словарь. Т. 23.

11. Кусова И. Г. Мосоловы // Рязанская энциклопедия. Т. 1.

12. Чекурин Л. В. Рязанские мануфактуры и рынки в конце XVIII века // Труды Рязанского исторического общества / Отв. ред. Б. В. Горбунов. – Вып. 1. – Рязань, 1977. – 184 с.

13. Димперан Л. В., Федоткина М. В. Развитие мануфактурной промышленности в Спасском уезде в XVIII век // Материалы и исследования по рязанскому краеведению. Т. 2. – Рязань, 2001. – С. 42 – 50.

14. РГИА. Ф. 1375. Оп. 1. Д. 41. Л. 62.

15. ЦГВИА. Ф. ВАУ. Ед. хр. 18986. Л. 19.

16. Проходцов И. И. Рязанская губерния в 1812 году преимущественно с бытовой стороны. Ч. 2. Издание Рязанской губернской учёной архивной комиссии. Рязань: Типография Н. В. Любомудрова, 1915. – 633 с.

17. ГАРО. Ф. 920. Оп. 1. Д. 1031. Л. 97 об.

18. Нагорнов В. П. Благотворительная деятельность рязанских заводчиков-металлургов в церковной сфере (XVII-XIX вв.) // Кошелев и его время. Материалы международной научной конференции, посвящённой 200-летию со дня рождения А. И. Кошелева. 23-25 мая 2006 года. – Рязань, 2007.

19. ЦГИАМ. Ф. 2199. Оп. 1. Д. 167. Л. 196.

20. Струмилин С.Г. История черной металлургии в СССР. Том I. Феодалный период (1500 – 1860 гг.). М.: Изд-во АН СССР, 1954. – 534 с.

21. Нагорнов В. Основные вехи истории и описание Кирицкого металлургического завода Рязанской губернии. С. 77 – 80. // История и современность: новый взгляд: Тезисы докладов студенческой научной конференции, 3 апреля 2006 года / Отв. за выпуск О. И. Шмелёва; Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина. – Рязань, 2006. – 126 с.

22. Нагорнов В.П. Ибердский (Ибердецкий) завод – один из пионеров рязанской металлургии. С. 42 – 47. // Материалы Первых краеведческих чтений памяти В. И. Гаретовского (7 декабря 2004 г.) / Под ред. Б. В. Горбунова /. – Рязань: Изд-во «Старт», 2006. – 184 с.

23. Нагорнов В. П. Ибердский металлургический завод. С. 228 – 231. // Рязанская энциклопедия / под ред. Б. В. Горбунова / 2-ое изд., испр., перераб. и доп. – Рязань: Изд-во Ряз. обл. тип., 2007. – 740 с.: илл.

24. Нагорнов В. П. Сынтульский завод – рязанское предприятие металлургической империи Баташёвых // Российский научный журнал. – 2007. – № 1. – С. 111.

25. Военная галерея 1812 года. (1812-1912). Издано по велению государя императора. С. Петербургъ. Экспедиция заготовления государственных бумаг. 1912 г. – 296 с. + 83 л. ил.(портреты).

26. Николай I: Муж, Отец, Император / Азарова Н. И., Гладкова Л. В. сост., коммент., пер с фр. – М.: Слово, 2000. – 616 с. (серия «Русские мемуары»)

27. Юркин И. Н. Гл. 5. Тульское окружение Демидовых // tsu.tula.ru/faculty/person/Yurkin/works/famil/chap58.htm



УДК 94(47).072
ББК 63.3(2)52
Отечественная история

ОТКРЫТИЕ ДУХОВНЫХ УЧИЛИЩ В РЯЗАНСКОЙ ГУБЕРНИИ В XIX ВЕКЕ

В. А. Юрин

В статье рассматриваются вопросы реформы духовного образования в России в XIX в., деятельность Комитета по усовершенствованию духовных училищ и Комиссии духовных училищ, а также история создания духовных уездных и приходских училищ в Рязанской губернии.

Ключевые слова

Реформа духовного образования, духовные уездные и приходские училища

«Духовные училища в России возникли с первыми почти начатками просвещения. Главное их предустановление состояло в том, чтобы доставить Церкви нашей просвещенных Пастырей и Учителей Закона Божия», – отмечалось в докладе Комитета «О усовершенствовании духовных училищ», учрежденного указом Александра I от 29 ноября 1807 г. [1. С. 369].

В состав этого Комитета вошли: обер-прокурор Синода князь Александр Николаевич Голицын, первый член Синода митрополит Новгородский и Санкт-Петербургский Амвросий (Подобедов), члены Синода епископ Калужский и Боровский Феофилакт (Русанов), духовник государя протопресвитер Сергей Краснопевков, обер-священник Армии и флота Иоанн Державин и статс-секретарь Михаил Михайлович Сперанский, сын священника, выпускник Санкт-Петербургской духовной семинарии. Таким образом, вновь созданный Комитет состоял из четырех духовных и двух светских лиц.

Первое его заседание состоялось 3 декабря 1807 г. В следующем, 1808 г., Комитетом были выработаны общие правила усовершенствования духовных училищ. Эти правила и легли в основу реформы духовного образования в России: управление духовной школой должно быть централизованным; духовная школа должна быть независимой от светской; духовная школа должна стать многоступенчатой и дифференцированной; главная цель духовной школы – изучение наук, способствующих приготвлению к духовному званию.

Намеченные реформы касались также вопросов улучшения материального положения духовенства. В докладе Комитета указывались и источники финансирования намеченной реформы за счет монополии свечного дохода. Из наличного капитала, который хранился при церквях России, пятую часть предполагалось определить на устройство духовных училищ и содержание духовенства, а оставшийся

капитал положить в банк под проценты для ассигнований хозяйственных нужд.

Решающая роль в работе особенного Комитета принадлежала статс-секретарю М. М. Сперанскому и архиепископу Феофилакту (Русанову), которыми были разработаны к 1814 г. уставы духовных академий, семинарий и училищ, действовавшие в России в I веке.

Именным указом от 26 июня 1808 г. император упразднил особенный Комитет, поскольку он выполнил свои задачи.

По предложению М. М. Сперанского была учреждена Комиссия духовных училищ для управления всеми духовно-учебными заведениями в России по учебной, воспитательной и хозяйственной частям. Таким образом, впервые одним общим управлением были объединены все духовные школы в России. Комиссия утверждалась при Святейшем Синоде и состояла из членов временного комитета и других лиц духовного и светского звания, которые назначались императором. Для Комиссии были определены временные и неперенные задачи – по проведению реформы и по управлению преобразованной системой духовных школ. К временным задачам были отнесены: составление штатов училищ, назначение профессоров, учреждение библиотек и кабинетов; сочинение уставов академий, семинарий и духовных училищ; определение времени их открытия. К неперенным задачам Комиссии относились: наблюдение за училищами, рассмотрение списков учащихся и наблюдение за их продвижением по службе в соответствии с полученными учеными степенями, рассмотрение жалоб; утверждение докторов богословия; определение ректоров академий; забота о порядке и распространении библиотек и кабинетов.

Первым и главным делом Комиссии было составление уставов духовных школ. Активное участие в этом деле принимал видный государственный деятель статс-секретарь М. М. Сперанский. Он был ав-

тором общего введения в уставы духовных школ и первой части академического устава. Остальные две части этого устава, а также уставы духовных семинарий, уездных и приходских училищ составил его товарищ по Невской семинарии Феофилакт (Русанов). Высочайше утвержденный 30 августа 1814 г. Устав был опубликован.

Преобразование духовных школ в России проводилось постепенно. По аналогии со светской школой, была образована целостная четырехступенчатая система духовного образования: двухлетние приходские училища (для 7-8-летних детей), четырехлетние уездные училища, шестилетние семинарии и четырехлетние академии во главе с Комиссией духовных училищ.

Начало активного проведения училищной реформы в Рязанской губернии связано с именем Феофилакта (Русанова), который 5 марта 1809 г. был назначен архиепископом в Рязань. Именно здесь, на рязанской земле, он воплощал в жизнь свои идеи просвещения духовенства.

В своем обращении к Рязанской духовной консистории от 26 июля 1811 г. архиепископ предписывал: «Учредить духовные училища в некоторых уездных городах, с тем, чтобы покупку или построение нужных для того корпусов и приведение их в устройство, произвести пожертвованием на то довольной суммы от священноцерковнослужителей и светских особ. В сих училищах будут обучать всему тому, что преподается ныне в семинарии... признаю способным учредить оныя в уездных городах: Зарайске, Михайлове, Касимове, Данкове, Рязске, Скопине и Сапожке для тамошних городских и сельских священноцерковнослужительских детей» [2].

Во исполнение этого предписания первое уездное духовное училище открылось в октябре 1812 г. в городе Зарайске, который в то время входил в состав Рязанской губернии. Здание для училища было приобретено за деньги, поступившие от жер-

твователей духовного и светского звания, и представляло собой «жилые деревянные господские покои», из которых выстроили небольшой корпус в пять комнат. Училище размещалось в Зарайском кремле, недалеко от Богоявленских ворот. При этом, место это было определено под училище рязанским гражданским губернатором Бухариным. В пяти комнатах размещались училищные классы, библиотека и Зарайское духовное правление.

Первыми учениками Зарайского духовного училища были дети священнослужителей Зарайского и Егорьевского уездов Рязанской губернии, которые до этого времени обучались в Рязанской духовной семинарии. Они, в количестве 102 человек, были из семинарии переведены в Зарайское училище. В 1814 г. в ходе реформы духовного образования училище разделилось на уездное и приходское. Оба училища размещались в одном здании. Количество учеников год от года увеличивалось и составило в 1824 г. 223 человека против 81 в 1814 г.

Архимандрит Макарий отмечал: «Удивительно, как помещалось такое количество в тесном корпусе училища, когда в нем немало места занимало духовное правление! По всей вероятности, большая часть учеников в то время слушали учителей стоя, не имея – где присесть» [3. С. 93].

Позднее, в 1827 году, здание было перепланировано: из пяти комнат сделали три классных комнаты, а духовное правление перевели в другое помещение. В этом старом здании училище находилось вплоть до 1864 г.

Всего Зарайские училища обслуживали три уезда, так как позднее к ним был прикреплен и Михайловский уезд.

1 сентября 1813 г. было открыто уездное духовное училище в городе Касимове. Помещалось оно в зданиях, которые принадлежали до этого умершему священнику Успенской церкви города Касимова Тимофею Иванову и находились на

территории этого храма. В первом, большом деревянном корпусе на каменном фундаменте было пять комнат, в которых находились: зал для экзаменов, гостиная, спальня и две комнаты для казеннокоштных учеников. Здесь же, в этом корпусе, располагался и смотритель училищ. Во втором корпусе училища, тоже деревянном, без каменного фундамента, размещались две большие классные комнаты для высшего и низшего отделений уездного училища. В третьем корпусе, деревянном, без фундамента, были устроены две комнаты для 1-го и 2-го классов приходского училища. К этому корпусу была сделана пристройка, в которой размещались кухня и столовая. Все здания куплены с аукциона, за 499 рублей ассигнациями, которые поступили от «доброхотных дателей».

Все эти здания сгорели во время сильного пожара, который произошел в Касимове 22 мая 1828 г. На месте сгоревших деревянных зданий училища в 1831-1832 гг. выстроен каменный двухэтажный корпус. Средства на его строительство выделила Комиссия духовных училищ.

В соответствии с резолюцией Феофилакты, Касимовское духовное училище, впрочем, как и другие духовные училища Рязанской губернии, со времени своего основания и до первой половины 1814 г. содержалось за счет сумм, собираемых с учеников. На содержание училищного корпуса, жалование сторожам ежегодно взималось с детей священников по 10 рублей, с дьяконских 6 рублей, а с причетнических – 4 рубля. С родителей или родственников учеников деньги должны были взиматься сразу – при открытии училища, а впоследствии – при приеме детей в училище. Со второй половины 1814 г. средства на содержание училищ стали высылаться из правления Рязанской семинарии и составили для уездного училища 200 рублей ассигнациями, а на содержание приходского училища – 100 рублей. По новому штату, высочайше утверждено-

му, в 1820 году на содержание уездного училища ассигновано 400 рублей, а приходского – 150 рублей. Такие суммы ежегодно выделялись касимовским училищам вплоть до 1862 г.

В касимовских уездном и приходском училищах в 1814 г. обучалось 75 учеников. Это были дети священников и церковнослужителей преимущественно из Касимовского и Спасского уездов. Количество учителей колебалось от 4 до 6 человек.

19 октября 1813 г. открыто духовное училище в городе Данкове. В этот день в соборной церкви Данкова было совершенно торжественное богослужение и благодарственный молебен по случаю начала учебного года. После общественного богослужения многочисленная процессия горожан, преподавателей и первых учеников Данковского училища с иконами и хоругвями, при пении молитв крестным ходом шла в училищный корпус, где были совершены водосвятный молебен и освящение здания духовного училища.

29 ноября 1814 г. училище переведено на новый Устав. Оно располагалось в двухэтажном здании Покровского монастыря, на втором этаже; нижний этаж принадлежал монастырю. Здесь размещались братские монастырские кельи.

Семинарское правление неоднократно обращалось к настоятелям монастыря иеромонаху Дионисию, позднее – к иеромонаху Феофилу с просьбами об уступке училищу дополнительных помещений, но получали отказы. Из-за бедности монастыря, его настоятель отказывался участвовать в ремонте крыши, даже при условии, что монастырь внесёт лишь одну третью часть необходимой суммы (416 рублей 66 копеек), а остальные две части будут внесены училищем. Переписка по этому вопросу велась с 1827 по 1829 г. В 1829 г. весь корпус, где размещалось училище, был покрыт листовым железом за счет училища, а в 1836 г. нижний этаж всё-таки был выкуплен у монастыря.

В г. Раненбурге уездное духовное училище открыто 1 ноября 1813 г. Оно размещалось в деревянном доме, специально построенном на пожертвования духовенства.

3 октября 1814 г. Рязанское семинарское правление предписало смотрителю училища Михаилу Демидову преобразовать Раненбургское училище по новому уставу. В предписании говорилось: «...смотрителю с учителями ...произвести разбор по их способностям и успехам, равно и возрасту на два разряда, из коих в первом помещенные и надежные составят уездное училище, а об учениках второго разряда, по неимению дарований и превозрастию не способных к продолжению в училище наук, семинарское правление предоставило себе учинить особое рассмотрение» [4].

11 августа 1815 г. архиепископ Рязанский Феофилакт в своём сообщении в Комиссию духовных училищ отмечал, что в Рязанской епархии для детей священноцерковнослужителей открыты уездные и приходские училища в городах: Рязани, Зарайске, Касимове, Данкове и Раненбурге. В этом документе он просит разрешения на открытие училищ в городах Сапожке и Скопине, предлагая находящиеся в Раненбурге уездное и приходское училища перевести в Скопин, «...потому что в Скопине с округой и прикосновенных к нему селах гораздо более имеется духовного юношества, нежели в Раненбурге и уезде его, и что Раненбургское духовное юношество по близости и удобности может обучаться в Данковском училище, как, напротив, Скопин с округой от Рязани и других городов, в коих открыты училища, отстоят в дальнем расстоянии и с большими по пути затруднениями» [5].

Из Комиссии духовных училищ было получено одобрение, и 1 января 1816 г. Раненбургские уездное и приходское училища были закрыты, их ученики переведены в Данковское училище, а «...учительские книги, вещи, принадлежности и ос-

таточная сумма отправлены во вновь открывшиеся Скопинские училища». Дом Раненбургского училища вместе с землёй, на которой оно находилось, были проданы, а вырученные при этом суммы переданы в Скопинское училище [6].

Для Скопинских духовных училищ был приобретен у скопинского мещанина Ивана Яковлевича Разуваева за 2700 рублей ассигнациями каменный двухэтажный дом, состоящий недалеко от соборной Пятницкой церкви. Как покупка дома, так и его ремонт были осуществлены на средства духовенства Скопинского, Ряжского и Пронского уездов, а также использовались 1200 рублей, вырученные от продажи дома Раненбургского училища.

Открытие Скопинских уездного духовного и приходского училищ состоялось в воскресенье, 23 января 1816 г. в торжественной обстановке, при большом стечении народа, с совершением Литургии, крестным ходом, водосвятием, чтением Устава духовных училищ. После этого всем участникам торжества была предложена подписная книга для пожертвований на нужды училищ. От лиц духовного и светского звания собрано по подписке 110 рублей.

В 1818 г. по плану и смете, составленным губернским архитектором Шеиным, к зданию училища была сделана двухэтажная каменная пристройка, средства на которую в сумме 8968 рублей выделила Комиссия духовных училищ.

В марте 1815 г. протоиерей Сапожковской соборной церкви Иоанн Семенов, благочинный города Сапожка, священник Федор Савин, священноцерковнослужители города и уезда обратились с покорнейшим прошением к архиепископу Рязанскому и Зарайскому Феофилакт, в котором просили его согласия на открытие Сапожковского уездного духовного училища на свои средства. Предписанием Рязанской духовной консистории с резолюцией архиепископа Феофилакта собрано

по 32 рубля со всего церковного штата города и уезда. На эти средства приобретен у вдовы коллежского советника Дарьи Ильиничны Фон-Гаузен дом из дубового леса, в котором размещалось семь комнат, погреб, баня и амбар. Перед открытием училища к дому был пристроен флигель. Смотрителем Сапожковского уездного и приходского училищ назначен Федор Савин, который сообщал семинарскому правлению: «Вверенные мне училища 4 сентября 1816 г. торжественно при многолюдном собрании открыты, и как учителя, так и ученики в свои должности вступили» [7].

Самым «старшим» по времени создания по праву считалось Рязанское училище. «Получивши начало своё в цифирной школе 1722 года, потом принявши название латинской школы в 1741 году с классами фаты, инфимы и друг., получило настоящее название свое определением новых штатов в 1814 году», – отмечал архимандрит Макарий [4. С. 72].

В 1814 г. для Рязанской семинарии построен новый каменный корпус. С 23 по 29 сентября были проведены устные и письменные экзамены, после которых младшие ученики были распределены по классам, а старшие переведены в семинарию. Этим ученикам экзаменовал сам преосвященный Феофилакт. При уездном училище учреждено приходское училище с двумя классами.

Как и в некоторых других губерниях, например, в Тамбовской, уездное и приходское училища размещались вплоть до 1832 года в одном здании с семинарией. Постепенно количество учащихся увеличивалось и в 1829 году составило 1289 учеников училища и семинарии. В здании становилось тесно. Как отмечали преподаватели, семинаристы нередко мешали занятиям учащихся училища, а те, в свою очередь, своим шумом мешали занятиям семинаристов.

По ходатайству преосвященного Григория, Комиссия духовных училищ разреши-

ла приобрести для Рязанского училища отдельный дом. В 1832 г. у генерал-майора Куприянова на Соборной улице в Рязани куплен двухэтажный каменный корпус. На покупку, ремонт и внутреннюю перedelку здания было затрачено 54544 рубля 26 копеек ассигнациями. Эти средства выделялись Комиссией духовных училищ.

До 1834 г. Рязанское училище состояло из двух отделений: уездного и двух классов приходского училища. В 1834 г. из-за большого количества учеников училища, как уездное, так и приходское, были разделены на два: первое и второе. Два духовных училища в Рязани существовали до 1868 г., когда второе Рязанское училище было переведено в Раненбург.

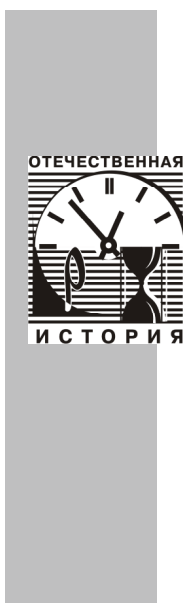
Таким образом, уездные духовные и приходские училища в 1812-1816 гг. были открыты в г. Рязани, Зарайске, Данкове,

Касимове, Скопине, Сапожке и Раненбурге. Была предпринята попытка открыть училище в г. Михайлове, даже собраны пожертвованные на это средства от духовенства и «благочестивых» – 1628 рублей, выбран каменный двухэтажный, дом, принадлежавший мещанину Родиону Федоровичу Бехтину, но по разным причинам училище так и не было открыто.

Уездные и приходские духовные училища, созданные в ходе реформы духовного образования, играли большую роль в деле воспитания подрастающего поколения. Являясь низшей ступенью в стройной системе учебных заведений России, они стали неотъемлемой частью всей российской системы народного образования. Выпускники духовных училищ, продолжившие затем образование в семинариях, академиях, университетах, внесли большой вклад в российскую науку.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. ПСЗ. – Т. XXX. – № 23. – С. 122. – СПб., 1830.
2. ГАРО. Ф. 626. Оп. 1. Д. 2. Л. 232.
3. Архимандрит Макарий. Историко-статистическое описание Рязанской духовной семинарии и подведомственных ей духовных училищ. – Новгород, 1864.
4. ГАРО. Ф. 1280. Оп. 1. Д. 37. Л. 7
5. ГАРО. Ф. 1280. Оп. 1. Д. 9. Л. 47.
6. ГАРО. Ф. 1280. Оп. 1. Д. 36. Л. 1034 об.
7. ГАРО. Ф. 1280. Оп. 1. Д. 4. Л. 84.



УДК 902.2, 551.3
ББК 64.3, 26.8
Археология, геоморфология

К МЕТОДИКЕ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНОГО СЛОЯ НА ОПОЛЗНЯХ: АНАЛИЗ АРХЕОЛОГИЧЕСКИХ И ГЕОЛОГО-ГЕОМОРФОЛОГИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ ГОРОДИЩА СТАРАЯ РЯЗАНЬ*

Кандидат географических наук В. А. Усков
Кандидат исторических наук И. Ю. Стрикалов
Кандидат географических наук А. В. Водорезов
Кандидат исторических наук С. И. Милованов
Доктор исторических наук А. В. Чернецов
С. И. Шишов

В археологии не существует методики, позволяющей достоверно датировать и использовать культурный слой на оползневых телах для реконструкции археологических объектов. Авторы предлагают ряд новых методических приемов сохранения и использования культурного слоя оползневых тел на примере городища Старая Рязань – уникального археологического памятника древнерусского времени.

Ключевые слова

Археология, естественнонаучные методы в археологии, инженерно-геологическое бурение, культурный слой, оползни

Многие археологические объекты – городища и селища – в силу своей необходимой приуроченности к источникам воды, расположены на террасах и междуречных плато, ограниченных бровками речных долин, балок и оврагов, то есть в местах потенциально опасных с точки зрения воздействия экзогенных рельефообразующих процессов – линейной эрозии и оползания [12]. Культурный слой этих объектов, подвергшийся воздействию таких процессов, нередко составляет значительную долю в составе памятника, а в некоторых случаях

полностью перемещен оползнями и считается утерянным для науки, так как в настоящий момент в археологии не существует методики, позволяющей достоверно датировать и использовать культурные напластования оползневых тел для реконструкций археологических объектов.

Настоящая работа предлагает ряд новых методических приемов сохранения и использования культурного слоя таких участков на примере городища Старая Рязань, которое является типичным археологическим объектом подобного типа.

Старая Рязань была выбрана полиго-

* Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект № 11-06-00158-а

ном для разработки подобной методики в силу двух причин.

Во-первых, Старорязанское городище – уникальный памятник древнерусской археологии XI – XIV вв., большая часть которого доступна для исследований, в том числе и для решения конкретных задач. После окончательного запустения в конце XIV века территория городища практически не застраивалась и дошла до нас в том облике, в котором ее видели люди средневековья. Антропогенное воздействие на него в этот период было минимальным.

Во-вторых, прекращение функционирования города и превращение территории в сельскохозяйственные земли активизировали современные деструктивные

экзогенные рельефообразующие процессы – оползание и оврагообразование, в результате работы которых площадь городища менее чем за 700 лет по предварительным подсчетам сократилась на 4,5 га (с 72,0 до 67,5 га) [2].

Второй тезис находит подтверждение в результатах многолетних археологических и геоморфологических исследований, проводившихся на памятнике.

Несмотря на достаточно высокую степень изученности территории городища и прилегающих участков, взгляды на ее геолого-геоморфологическое строение остаются весьма противоречивыми. Большинство исследователей [1, 6-9] указывают на наличие трех надпойменных террас и двух высотных уровней поймы (табл. 1).

Таблица 1

Представления о стратиграфии орографически выраженного террасового ряда р. Оки в районе Старой Рязани

Основные высотные уровни	Н.И. Николаев (1935)		А.А. Асеев (1954, 1959)		Н.И. Криггер, Е.В. Копосов (1996)		С.А. Несмеянов, О.А. Воейкова (2006)	
	Отн. высота, м	Возраст	Отн. высота, м	Возраст	Отн. высота, м	Возраст	Отн. высота, м	Возраст
Низкая пойма			5-9	от древнего голоцена до исторического времени	3-5	голоцен	3	середина и конец голоцена
Высокая пойма					5-8	голоцен и конец позднего плейстоцена	5	начало голоцена и конец позднего неоплейстоцена
I надпойменная терраса	7-10		10-15	конец средневалдайской межстадиальной эпохи и поздняя стадия валдайского оледенения	9-13	осташковская и мологоспексинская стадии позднего плейстоцена	10-15	осташковская и мологоспексинская стадии позднего неоплейстоцена
II надпойменная терраса	15-20	вюрмский	16-25	ранняя стадия валдайского оледенения	18-22	калининская и микулинская стадии позднего плейстоцена	20-25	калининская и микулинская стадии позднего неоплейстоцена
III надпойменная терраса	35-40	вюрмский	30-45	московская стадия оледенения	30-40	московская стадия среднего плейстоцена	40-50	московская стадия среднего неоплейстоцена

Натурные обследования обнажений четвертичных отложений (фатьяновского, серебрянского и других) в окрестностях городища, проводившиеся в течение ряда лет авторами статьи, свидетельствуют в пользу иного варианта формирования современного рельефа. Городище Старая Рязань располагается в границах между-

речного плато, которое коренным бортом, осложненным серией разновозрастных оползней, опирается на пойму реки Оки. Исследованиями выявлено только наличие двух высотных уровней поймы при отсутствии надпойменных террас. Формирование орографически выраженных псевдотеррас является результатом разно-

временных оползневых процессов [3].

В ходе полевых работ 2011 года было проведено детальное комплексное (геолого-геоморфологическое и археологическое) исследование участков левого борта долины р. Серебрянки и коренного борта долины р. Оки (их подробные результаты будут предметом отдельной статьи), которое позволило уточнить геоморфологическое строение северной и западной периферии городища соответственно, подтвердившее длительную оползневую генерацию современного рельефа.

В связи с тем, что сформировавшиеся оползневые тела длительное время подвергались комплексному воздействию современных экзогенных рельефообразующих процессов, определить их точные границы в некоторых случаях весьма затруднительно. Особенно это касается участков, где современные, часто небольшие, оползни перекрывают поверхности более древних оползней. Окончательные выводы требуют широкомасштабных комплексных исследований.

Предварительно, по итогам проведенных работ (на основании результатов структурно-геоморфологических исследований С. А. Несмеянова и О. А. Воейковой [7, 8], дополненных результатами собственных полевых наблюдений), выявлено 4 генерации оползней, в том числе 7 оползневых массивов первой генерации, 7 – второй генерации, 4 нерасчлененных массива третьей-четвертой генерации, 14 – четвертой генерации, в том числе 6 оползней, подходящих для обследования с целью детальной разработки заявленной методики (рис. 1).

Для уточнения датировки оползней выявленных четырех генераций и последовательности работ по разработке новой методики был предпринят анализ археологических материалов из раскопов, расположенных на оползневых псевдотеррасах и современных оползнях коренного борта Оки, современных оползнях коренного борта р. Серебрянки и лежащих близ-

ко к современной бровке междуречного плато.

Список археологически исследованных участков городища, расположенных близ береговых кромок, включает раскопы №7 1966-69 гг. на Южном городище, №9 1967 г., №12 1970-1971 гг. на Северном городище (рис. 2). Их анализ позволил установить следующее.

Раскопы 9 и 12 расположены непосредственно на северной кромке Северного городища, образованной левым бортом долины р. Серебрянки, крутизной до 50° [11]. У подножия склона фиксируются гребни оползней. Здесь на всей площади раскопов, в том числе и непосредственно на кромке, открыт мощный культурный слой мощностью около 1,0 м с остатками углубленных разновременных построек и довольно четкой стратиграфией. Авторы раскопок делают вывод о начале отложения культурного слоя в первой половине XI в. На это указывает и анализ керамики раскопа 9, коллекция которой включает 113 экз. и оказалась доступной для анализа. В ней встречены типы, характерные для всех хронологических горизонтов, хронология которых разработана И. Ю. Стрикаловым (в том числе 12 экз. горизонта XIII-XIV вв.), а в нижнем присутствует только посуда, маркирующая горизонты XI – первой половины XII вв. Культурные напластования лежат на слое погребенной почвы, а нижний горизонт содержит следы пожара.

В раскопе 9 исследовано три крупных заглубленных объекта: яма А XI – начала XII вв., расположенная в центральной части раскопа, служившая творилом для извести (в 6 м к югу от кромки), яма Б XI в., а также комплекс жилища XII-XIII вв. с остатками печи и связанной с ней ямой В в северо-западной части раскопа. Последний комплекс расположен непосредственно на кромке; печь зафиксирована в 3,0 м к югу от нее.

На раскопе 12 1970-71 гг., расположенном в 8,0 м к востоку от раскопа 9 были

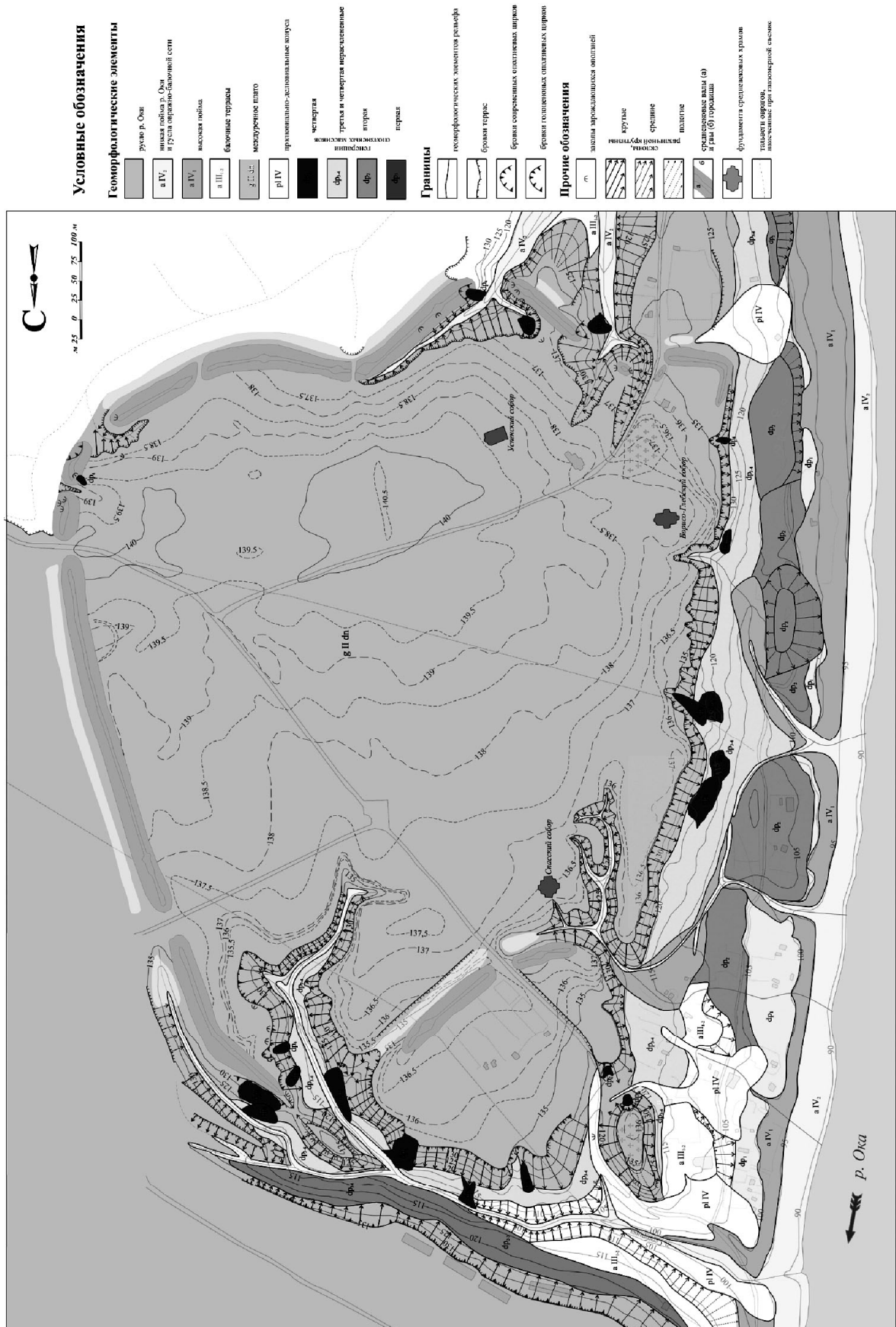


Рис. 1. Геоморфологическое строение городища Старая Рязань

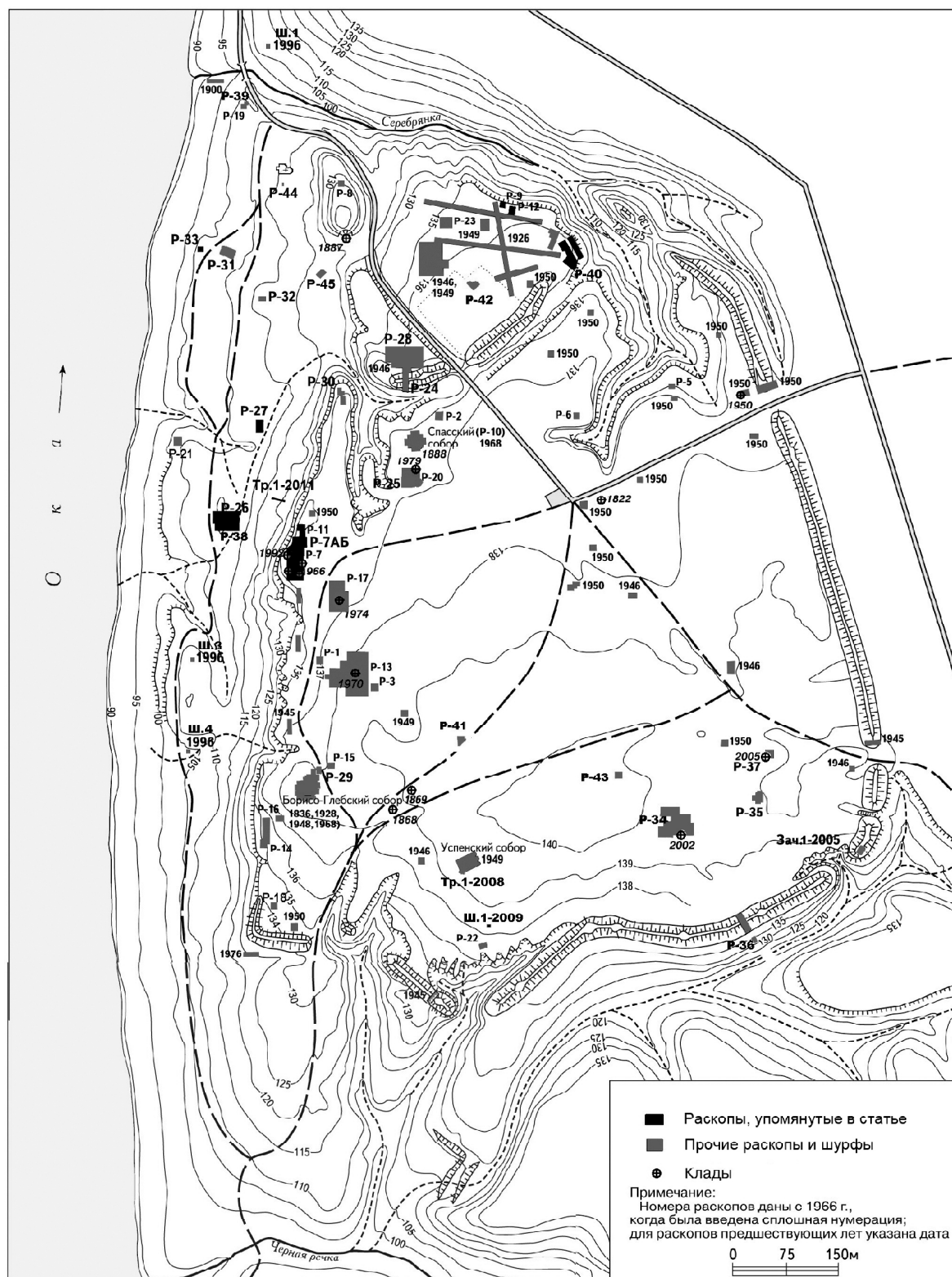


Рис. 2. Старая Рязань. Ситуационный план расположения раскопов

исследованы комплексы двух жилых усадеб. Данные по восточной усадьбе раскопа 1970 г. (жилища 1 и 3), были частично опубликованы в 1974 году [10]. Два этапа ее существования авторы датировали вто-

рой половиной XII – началом XIII вв. и первой половиной XII в. соответственно [10, С. 72, 75]. В 1971 г., когда было завершено исследование ям, расположенных под слоем жилища 3, и в северной части

раскопа (у береговой кромки) были исследованы остатки еще одного, самого раннего, горизонта усадьбы раскопа (ямы А-Д, жилище 4). В яме А и на ее юго-восточном краю сохранились остатки рухнувшей печи с деревянным каркасом. С южной стороны ямы сохранилась часть сгоревшего перекрытия из бревен. К северу от ямы А, в 1-2 м от береговой кромки, были исследованы ямы Д и Е, синхронные описанной. В их заполнении преобладала керамика архаичного облика, которую авторы раскопок относят к XI в. Таким образом, три горизонта усадьбы охватывают период с XI до конца XII – начала XIII вв. В западной части раскопа было открыта восточная часть другой постройки (жилище № 2) с глиняной выстилкой, истлевшим бревном восточной стенки и зольной ямой, содержащей материалы XII-XIII вв. Часть углубленных сооружений этой усадьбы также располагалась непосредственно на кромке берега.

В целом расположение усадеб на раскопах 9 и 12 в северной части городища приводит к выводу о рядовой застройке, тяготеющей к кромке берега, сложившейся уже на ранних этапах истории городища и просуществовавшей до начала XIII в. (О довольно устойчивой усадебной структуре свидетельствует расположение жилищ 1, 3 и 4 в восточной части раскопа 12 одно над другим). В этом же прибрежном ряду оказывается и жилище 1 траншеи № 1 1926 г., исследованной В. А. Городцовым, расположенное в нескольких метрах западнее раскопа 9. Центральные участки усадеб с жилыми и хозяйственными постройками в настоящее время оказались на береговой кромке, что с большой долей вероятности указывает на иное, отличное от современного, положение линии берега в период их функционирования. Изменение этой линии могло произойти только в период запустения, то есть не ранее XIV в.

Сходный характер расположения углубленных построек XI-XIV вв. просле-

жен на раскопе 40 2007, 2010-2011 гг., расположенном к югу от раскопов 9 и 12 на восточной кромке Северного городища, где в 2006 г. сошел крупный оползень восточного края площадки, обращенного к ручью Серебрянке (рис. 3). Этот участок левого борта долины р. Серебрянки стал одним из объектов детального комплексного (геолого-геоморфологического и археологического) исследования по разработке заявленной методики.

Оползнем была повреждена восточная оконечность насыпи вала и часть культурного слоя с многочисленными ямами жилого и хозяйственного назначения. Длина оползня составила около 40,0 м при максимальной ширине до 5,0 м. Работы 2007 г. сосредоточились на исследовании культурного слоя тела оползня, который опустился по склону на 5,0-6,0 м и сохранился непереотложенным (за исключением южной части – участка насыпи вала). Эти работы дали уникальную возможность охарактеризовать состояние культурного слоя, подвергшегося разрушению, сразу после схода оползня. Вдоль линии разрыва был зачищен профиль тела оползня длиной 21,0 м., который выявил стратифицированный культурный слой мощностью около 1,0 м с многочисленными ямами XI-XIV вв., которые сохранили свою первозданную форму и заполнение с тем лишь отличием, что все прослойки и пятна приобрели уклон к востоку, повторяя положение оползневого тела.

Исследования стратиграфии зеркала отрыва оползня стали следующим этапом работ в 2010-11 гг. В ходе исследований было определено, что линия разрыва прошла через серию наиболее глубоких хозяйственных ям разного времени (XI-XIV вв.) с рыхлым заполнением на основе золы и древесного тлена. После схода основного тела оползня на краю обрыва появился ряд новых локальных трещин, проходящих также через крупные ямы с рыхлым заполнением, которые были зафиксированы на расстоянии 0,5 - 1,0 м от края плато. В

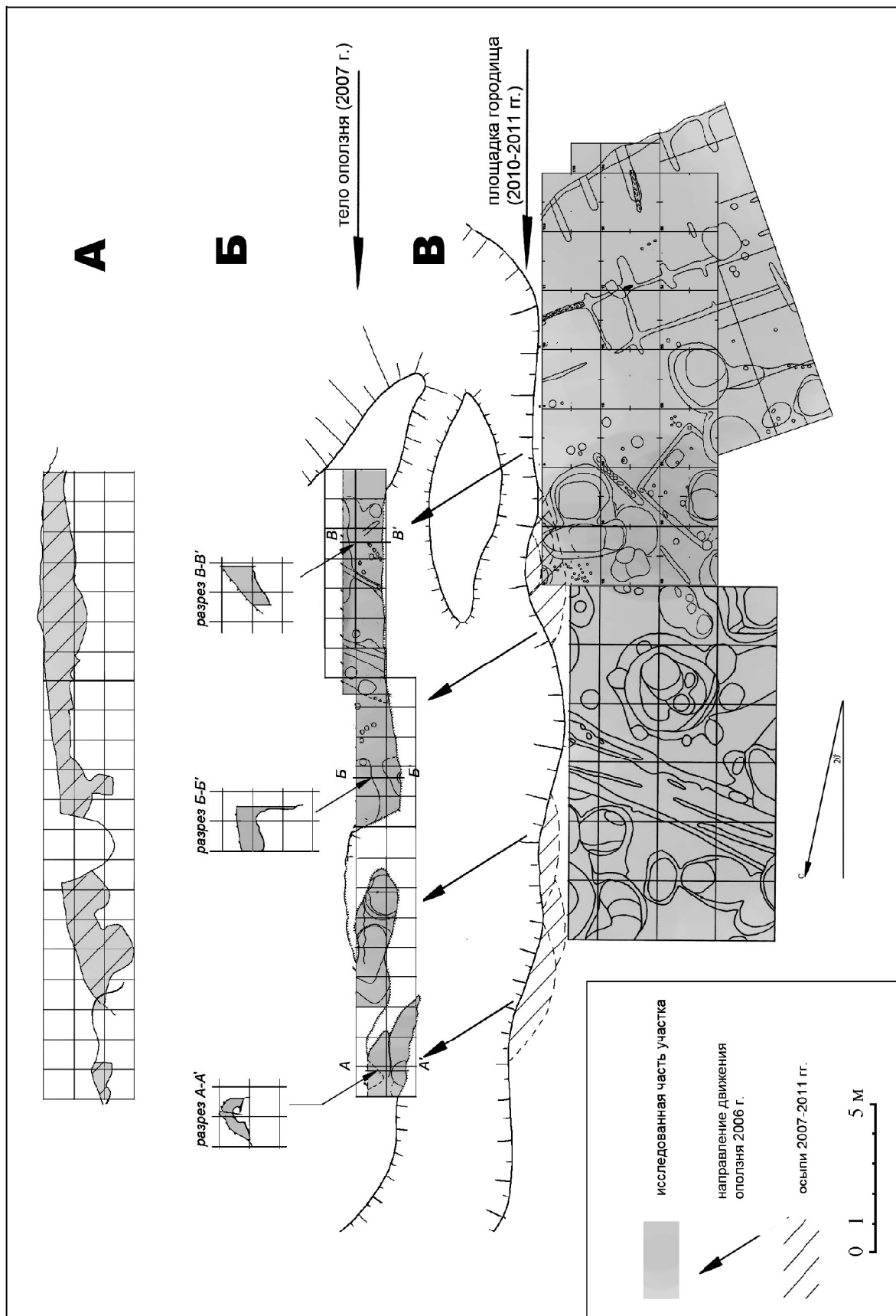


Рис. 3. Исследования участка левого борта русла р. Серебрянки. Профиль зачистки обнажения культурного слоя оползня (А), разрезы (Б) и план исследованного участка раскопа 40 (В).

процессе исследования часть фрагментов площадки также рухнула, но без сохранения стратиграфии, заполнив собой пространство тыловой части сошедшего оползня.

На Южном городище расположение у бровки междуречного плато имел раскоп 7, на котором была открыта богатая усадьба начала XIII вв., получившая в литературе наименование «усадьба воеводы» [4]. Комплекс большой жилой постройки усадьбы ориентированной по линии берега также расположен непосредственно у берегового склона. Ее строительству предшествовало два этапа освоения участка: в XI – начале XII вв. здесь располагался городской некрополь, в середине – конце XII в. – оборонительные сооружения Южного городища. Включение жилой усадьбы в комплекс фортификационных сооружений, перестроенных в начале XIII столетия, и стало основанием для соотношения ее принадлежности представителю военной знати Рязани. На раскопе 7 разрушение участка оползнем прослежено еще явственнее: часть линии оборонительных стен и «усадьбы воеводы» оказались разрушенными. На время схода оползня помимо датировки усадьбы указывает и яма 2 раскопа 7АБ, прирезанного к раскопу 7 с севера в 1994-1995 гг. Эта прямоугольная яма с остатками разрушенной печи лежала в 1 м к востоку от береговой кромки и датирована по материалу заполнения концом XIII – XIV вв. Расположение усадьбы этого времени у края обрыва также позволяет высказать мысль об активизации оползневых процессов в период запустения участка.

Под участком раскопа 7, в 100 м к северо-западу, в 2011 г. были проведены детальные обследования оползневого тела четвертой генерации, ставшие, наряду с работами на раскопе 40, описанными выше, основой разработки и апробации новой методики изучения культурного слоя на оползнях.

В процессе работ методом шадящего

инженерно-геологического бурения были получены три линии скважин, по линии одной из них было проведено трассирование археологическим траншейным методом (рис. 4). Траншеей, ориентированной перпендикулярно линейному разрыву, шириной 1,0 м и длиной 16,0 м был исследован участок тылового шва, фиксируемый по понижению абсолютных высотных отметок.

В теле оползня четвертой генерации зафиксированы стратифицированные культурные напластования XII-XIII вв., близкие по своей стратиграфии культурному слою раскопа 7, а в отложениях линии отрыва – материалы XVII-XVIII вв. Полученные данные подтверждают и уточняют датировку ряда оползней 4 генерации, которая укладывается в отрезок между XIII-XIV и XVII-XVIII вв. Последующее заполнение линии отрыва оползня, сгладившее рельеф псевдотеррасы, связано с интенсификацией протекания делювиальных процессов вслед за активизацией сельскохозяйственной деятельности на площадке городища. Кроме того, здесь, как и на участке оползня у левого борта долины р. Серебрянки, несмотря на значительное время, прошедшее с момента схода оползня, зафиксированы стратифицированные слои, пригодные для археологических реконструкций.

На территории городского посада, лежащего под склоном окского коренного берега, также зафиксированы следы активизации современных деструктивных экзогенных рельефообразующих процессов, но проявившиеся в иной форме: культурные напластования XI-XIII вв. на ряде раскопов перекрыты мощными отложениями суглинков делювиального генезиса.

Наиболее явственно это прослежено на участках, расположенных непосредственно под уступом оползневых тел третьей-четвертой генерации, в частности, на раскопе 27 1997-2002 гг. площадью 72,0 м² [5]. В верхней части культурный слой перекрыт мощными (до 1,0 м) напластованиями

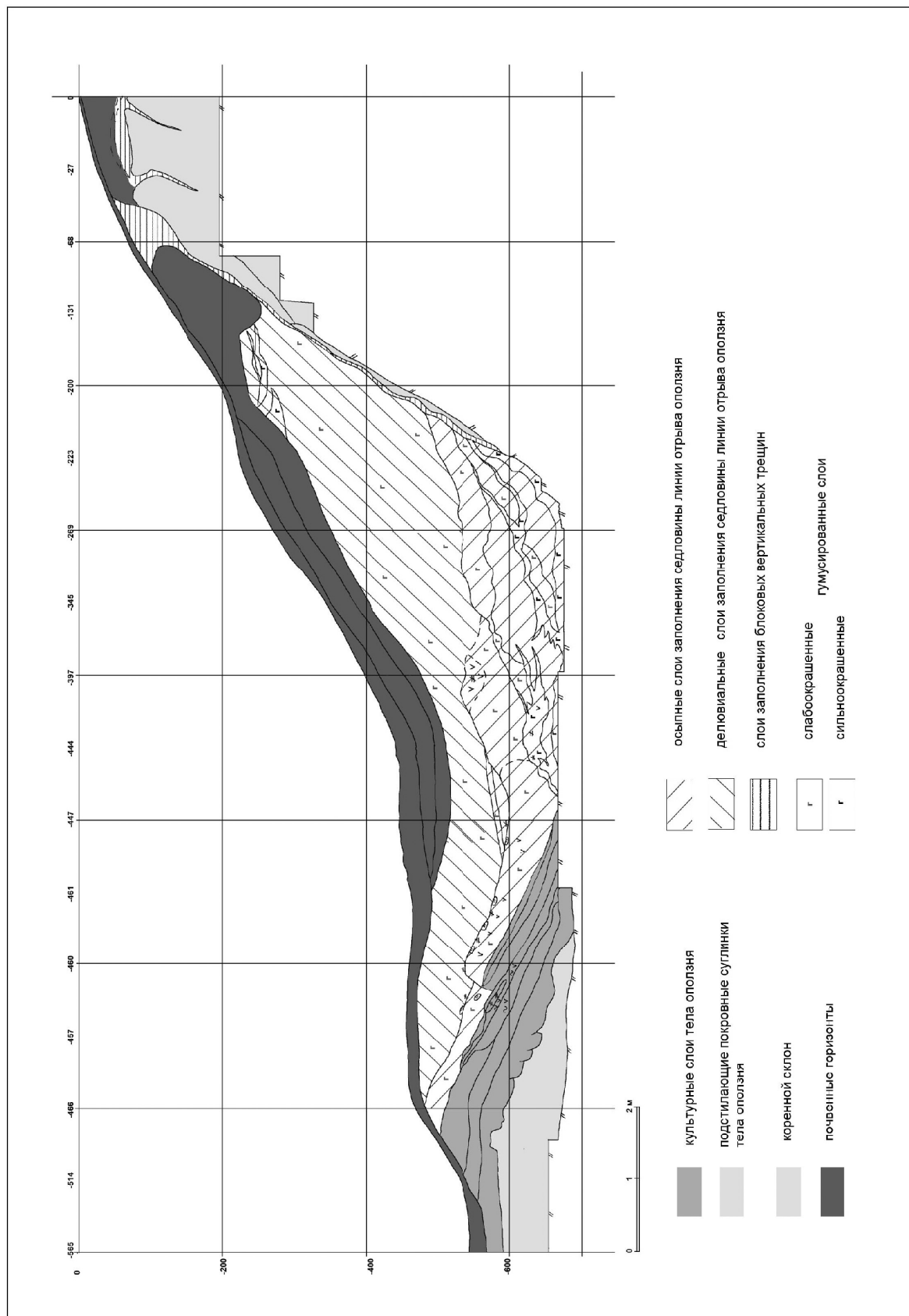


Рис. 4. Северный профиль траншеи 2011 г. на оползне четвертой генерации коренного борта долины Оки

ниями делювиальных суглинков, связанных с оползнями склона коренного берега Южного городища (рис. 5А). На время формирования горизонта делювиальных суглинков указывают немногочисленные находки керамики XVII – XVIII вв., встреченные в нем. Ниже зафиксирован слой конца XI – XIII вв., в котором исследованы остатки двух строительных периодов жилой застройки участка: мастерской по обработке янтаря начала XIII в. и лежащие ниже остатки хозяйственных построек периферии усадьбы конца XI – начала XII вв. В ходе раскопок было установлено, что периферия этих усадеб примыкала к правому берегу ручья. В настоящее время ручей отжат оползнем и его русло расположено к западу от раскопа.

Поверхность материка, открытая на глубине 3,5–3,6 м, крайне неровная, с преимущественным уклоном с запада на восток и с севера на юг. Полученный материал свидетельствует о том, что до заселения данной территории в конце XI в. к юго-востоку от раскопа 27 сошёл блоковый оползень, который и вызвал деформации материкового слоя с образованием вертикальных сдвиговых трещин. Оползневые массы перекрыли древнее русло ручья, которое переместилось восточнее, где находились более низкие абсолютные отметки высот.

На раскопе 26 1997 г. и прирезанном к нему с севера и востока раскопе 38 2006–2007 гг., расположенных юго-западнее раскопа 27 на небольшом всхолмлении оползневого тела второй генерации, выявлены следы еще более древних деформаций материкового слоя. На этом участке был открыт древнерусский культурный слой конца XI–XIII вв. и XVII–XVIII вв. с остатками углубленных построек, который перекрыл более ранние культурные напластования, сохранившиеся в виде отдельных пятен в предматериковом слое и содержащие материалы эпохи финальной бронзы конца II – начала I тыс. до н.э. и отдельные фрагменты керамики роменс-

ко-боршевского облика конца I – начала II тыс. н.э.

В материке, под слоями эпохи финальной бронзы прослежены трещины, ориентированные с севера на юг и имеющие уклон с востока на запад (рис. 5Б). Их заполнение, состоящее из темно-серого и светло-серого гумусированного суглинка с вкраплениями угольков и обожженной глины, практически не содержало находок, за исключением нескольких невыразительных фрагментов лепной керамики конца II – начала I тыс. до н.э. Деформации не затронули культурный слой, а перекрыты им, что позволяет отнести время формирования вертикальных сдвиговых трещин периодом, предшествующим освоению этого участка городского посада. Выявленные данные свидетельствуют о более раннем, чем описанные выше, этапе оползневых процессов на береговой кромке Южного городища.

Иной характер природных разрушительных процессов зафиксирован на раскопе 33 площадью 16 м² 2002 г., расположенном в прибрежной части посада в 20,0 м от бровки тела оползня первой генерации.

Южная часть раскопа включила отвертки старого оврага, засыпанного, вероятно, в XIX – XX вв. Судя по стратиграфии, овраг образовался в конце XVIII – начале XIX вв., что привело к проседанию культурного слоя на разную глубину. Тем не менее, непо потревоженный культурный слой в северо-восточной части раскопа и участки просевшего культурного слоя в юго-западной части позволили сделать ряд существенных стратиграфических наблюдений.

Культурный слой раскопа складывается из трех основных горизонтов. Верхний слой связан с усадьбой XVIII в., датированной по таким находкам, как разнообразная керамика XVII–XVIII вв., печные «муравленные» безрамочные изразцы конца XVII – начала XVIII вв., серебряный крест-тельник, бронзовый перстень XVIII в. с эмале-

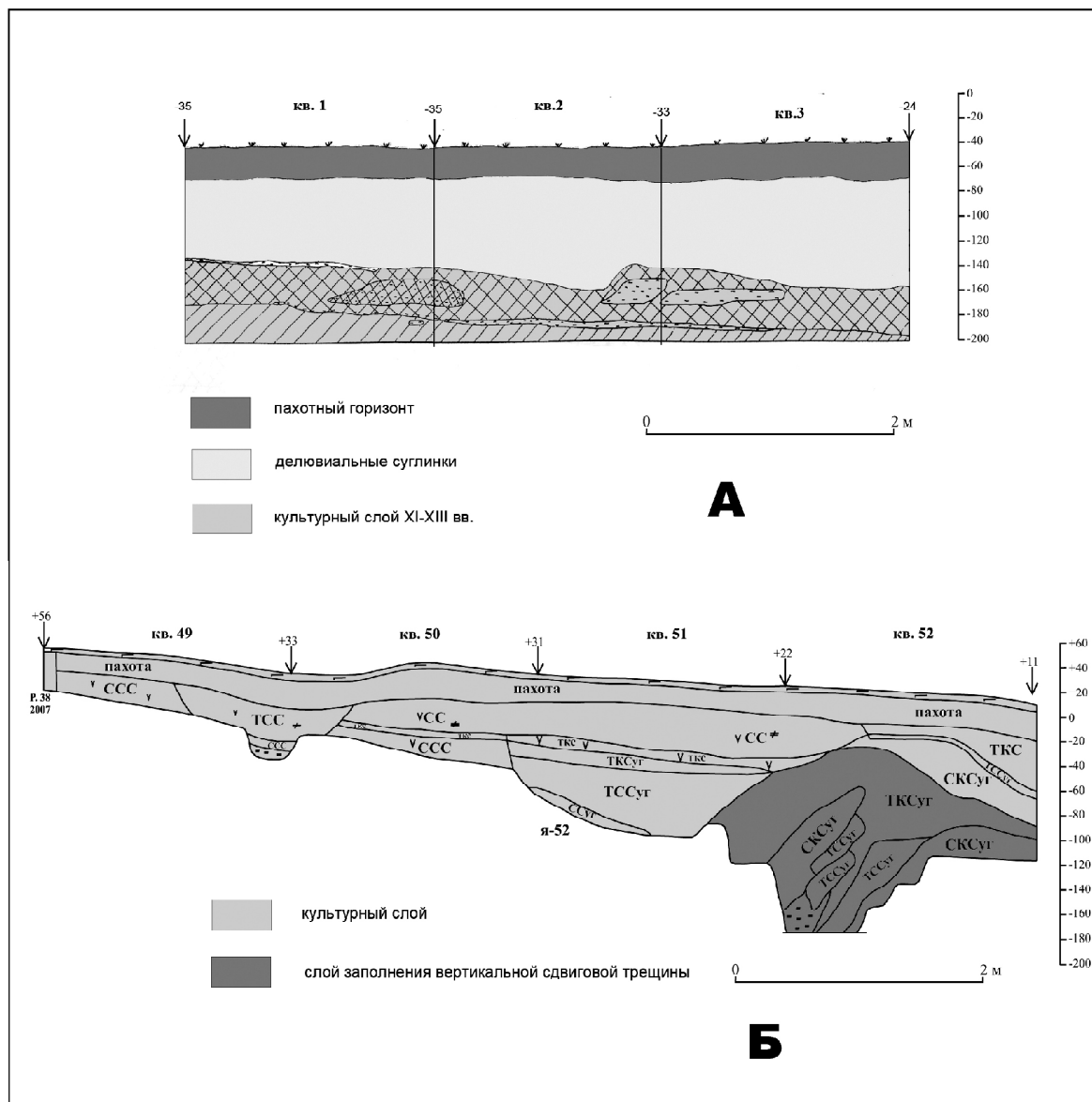


Рис. 5. Профили раскопов посада Старой Рязани. А – Северный профиль раскопа 27 1997 г. Б – Северный профиль бровки 2 раскопа 38 2007 г.

вым узором и стеклянной вставкой-печаткой, на которой изображены лев и единорог, держащие корону, турецкая курительная трубка XVIII в., несколько медных монет XVIII в., серебряная копейка XVII в. Второй слой сильно перемешан и содержит материалы XII-XIII вв. Судя по его морфологии, он представляет собой пачку прослоек делювиального происхождения, смытых с вышележащих участков посада, поверхность которых здесь имеет уклон в сторону реки, с востока на запад. Этот слой перекрывает нижний горизонт, в котором почти не встречено находок, за исключе-

нием небольшого числа фрагментов архаичной керамики XI в. Этот слой насыщен влагой и большим количеством щепы, в нем также открыты остатки деревянных сооружений. Они представляют собой остатки южной стены хозяйственной постройки и частокола.

Формирование делювиального горизонта датируется находками и вышележащими слоями промежутком между XIII и XVIII вв. и вызвано расположением раскопа на линии естественного временного водотока, берущего начало в промоине, разделяющей Северный мыс и Северное

городище Старой Рязани и, возможно, в овраге, разделяющем Северное и Южное городища и идущего по линии рва Северного городища (рис.1). Примечательно, что, по сведениям местных жителей, на участке, расположенном в 50,0 м к западу от устья этого оврага при рытье колодца осенью 2010 г. был зафиксирован мощный (до 4,0 м) стерильный слой суглинка, перекрывающий культурные напластования XI - XIII вв. с хорошей сохранностью органики: в нем были открыты остатки деревянного частокола из толстых дубовых досок и древнерусская керамика.

Итак, геолого-геоморфологические и археологические данные о характере и времени протекания современных деструктивных экзогенных рельефообразующих процессов на городище Старая Рязань, полученные в результате предшествующих исследований и первых опытов применения новой комплексной методики позволяют сделать следующие выводы.

Во-первых, периоды активизации современных деструктивных экзогенных рельефообразующих процессов на городище Старая Рязань, в первую очередь, линейной эрозии и оползания, отмечены как до начала активного заселения этого участка (не позднее рубежа II-I тыс. до н.э.), так и после прекращения жизни на городище – между XIV и XVIII вв. Новый этап такой активизации наблюдается в последние годы.

Эти одновременные процессы привели к образованию оползней четырех генераций. Первая – третья генерации оползней сформировались до появления здесь постоянных поселений, четвертая генерация – современная, затрагивающая в том

числе и древнерусскую эпоху развития территории.

Поверхности оползневых тел первой и второй генерации были существенно переработаны, выровнены и поэтому в историческое время были заселены. В древнерусское время здесь находился посад Старой Рязани. Поверхности оползневых тел третьей генерации, как правило, средне- и крутонаклонные, не использовались под застройку в историческое время. Оползни четвертой генерации современные, охватывающее историческое время, перекрывают культурные отложения древнерусского времени.

Во-вторых, на формирование современного рельефа псевдотеррас существенное влияние оказали делювиальные процессы, отмеченные на разных археологически исследованных участках посада древнерусского города.

В-третьих, выявлены 6 оползней, подходящих для обследования с целью окончательной разработки методики, позволяющей достоверно датировать и использовать культурный слой, подвергшийся воздействию оползневых процессов; отправной точкой для разработки методики представляется тело оползня, расположенное непосредственно под раскопом 7, изучение которого было начато в 2011 г.

Дальнейшие последовательные исследования по выбранной методике, начатые в 2011 г. позволят достоверно исследовать деформированный культурный слой городища и расширить наши представления о топографии периферийных участков памятника, в настоящее время разрушенных деструктивными процессами, а также о процессе формирования современного рельефа этого участка долины Оки.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Асеев А. А. Палеогеография долины Средней и Нижней Оки в четвертичный период. – М.: АН СССР, 1959. – 200 с.
2. Водорезов А. В., Усков В. А. Изучение динамики современного оврагообразования на городище Старая Рязань // Экологические проблемы сохранения исторического и культурного наследия. – М.: РНИИКиПН имени Д. С. Лихачёва, 2002. – С. 371-373.

3. Кривцов В. А., Водорезов А. В. Особенности строения и формирования рельефа на территории Рязанской области. – Рязань: РГУ, 2006. – 200 с.
4. Даркевич В. П. Раскопки на Южном городище Старой Рязани (1966-1969 гг.) // Археология Рязанской земли. – М.: Наука, 1974. – С. 19-71.
5. Завьялов В. И. Археологические исследования посада // Великое княжество Рязанское: историко-археологические исследования и материалы. – М., 2005. – С. 90-104.
6. Кригер Н. И., Копосов Е. В. История долин бассейна реки Оки: Монография. – Н. Новгород: Нижегород. гос. архит.-строит. акад., 1996. – 340 с.
7. Несмеянов С. А., Воейкова О. А. Геоморфологические условия территории городища Старая Рязань // Структурно-геоморфологические исследования на городище Старая Рязань: отчет. – М., 2006. – С. 5-33.
8. Несмеянов С. А., Воейкова О. А. и др. О результатах геоэкологической экспедиции на городище Старая Рязань за 2003 год: отчет. – Рязань, 2003. – 117 с.
9. Николаев Н. И. Четвертичные отложения окрестностей Старой Рязани (Спаского района Московской области) // Изв. Моск. геолого-гидрогеодез. треста. – 1935. – Т. 3. – Вып. 2. – С. 15-22.
10. Раппопорт П. А., Шолохова Е. В. Новые материалы о жилищах Старой Рязани / Археология Рязанской земли. – М.: Наука, 1974. – С. 72-75.
11. Стрикалов И. Ю. Северное городище. Стратиграфия и планиграфия // Великое княжество Рязанское: историко-археологические исследования и материалы. – М., 2005. – С. 36-89.
12. Усков В. А., Водорезов А. В. Формирование антропогенных форм рельефа на исторических территориях // Склоны на исторических территориях. – Рязань: Изд-во РИАМЗ, 2006. – С. 109-116.

г. МОСКВА



УДК 130.2
ББК 87.3
Философия

РИТУАЛ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ЗАРУБЕЖНОЙ НАУКЕ: К ВОПРОСУ КЛАССИФИКАЦИИ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ

Кандидат философских наук Е. А. Лисина

Статья представляет собой обзор исследований ритуала и ритуальности в современной мировой науке. Начиная с 1970-х годов, ритуал стал одним из весьма популярных объектов исследования, с перемещением вектора исследовательского внимания от характеристик конкретных ритуалов к теории ритуала как такового. В статье рассмотрены важнейшие группы изданий по теории ритуала: антологии теории ритуала; сборники работ по определенным проблемам; историография исследований по ритуалу; работы по теории ритуала; социологические теории; психологические теории; интерпретационные теории ритуала; перформативные теории. Обращение к теории ритуала, как активно развивающейся научной дисциплине, обеспечивает актуальность работы, в то время как обзор ранее не представленных в отечественной традиции имен и концепций определяет научную новизну статьи.

Ключевые слова

Ритуал, теория ритуала, исследования ритуала, типология ритуалов, этология ритуального, социология ритуала, лингвистика ритуала, религиозный ритуал, светский ритуал, историография.

Введение

Одна из лидирующих современных исследователей теории ритуала Кэтрин Белл в 1992 г. писала: «ритуал стал одновременно объектом, методом и даже чем-то вроде стиля американской академической науки» [7, р.5]. Это относится не только к американской, но и ко всей современной науке.

Исследования ритуала, как быстро растущее поле междисциплинарной научной деятельности с расширяющейся тема-

тикой, в последние десятилетия получили новую актуальность. Значимые исследования проводятся в сфере как дескриптивного, так и аналитического подходов. Сегодня ритуал анализируется не только в традиционных сферах этнографии и религиоведения, но и в литературе, СМИ, гендерных исследованиях, библеистике, психологии, политологии, медицине, юриспруденции, социологии и искусствоведении. Библиография теории ритуала за период с 1966 по 2005 г., по самым скромным подсчетам, включает 442 наимено-

вания работ первичного характера, 82 работы критического характера («вторичная литература»), 96 словарных статей [2].

Между тем в отечественной традиции исследования ритуала западная библиография освещена весьма мало, а опыт использования опыта современных зарубежных исследователей незначителен. Восполнить информационный пробел и расставить методологические акценты призвана данная статья.

Итак, актуальность тематики, связанной с ритуалом, доказывается все возрастающим количеством исследований, связанных с данной темой. Нашей целью в данной работе стала классификация работ зарубежных исследователей на основании затронутой тематики и проблематики.

Работы по общей теории ритуала; антологии и сборники

Теоретические обобщения о природе и социально-культурных функциях ритуала выросли из этнографических изысканий: исследователи ритуалов различных племен делали обобщения и занимались интерпретацией ритуала как такового на основании данных собственных полевых исследований. Так появились ставшие классикой исследования В. Тернера [85; 86], А. ван Геннепаи др. Однако в конце XX века собственно теория ритуала стала оформляться как самостоятельная научная дисциплина.

Отметим здесь исследования в русле антропологии М. Блоха [12], Д. Хикса [40]; в русле мифологической школы – У. Доти [27], Дж. Фонтенроуз [35], компаративистские исследования Р. Граймса [37], исследования по социологической природе ритуала П. Кондилис [51], исследования по интерпретации ритуального Дж. Льюиса [53], работы обобщающего характера Дж. Смита [76], работы Ф. Сталя, утверждающие особую значимость ритуала и его безотносительность к другим институтам [78], и его последователей. Отметим

также издания из Оксфордской серии монографических исследований ритуала, затрагивающие тематику действенности ритуала [81]. Р. Граймс и Кэтрин Белл можно назвать представителями наиболее перспективного и мало разработанного методологического подхода к ритуалу – чисто теоретического, обобщающего максимальное поле ритуальных явлений и действий, от традиций архаичных культур до повседневных бытовых ритуалов.

Среди множества работ, вводящих в проблематику теории ритуала и полезных для начинающих исследователей, назовем антологию под редакцией Р. Сегала по теории мифа и ритуала [72], книгу под редакцией немецких ученых А. Беллигера и Д. Кригера [8], а также коллективную монографию «Ритуал» под редакцией признанных авторитетов ритуалистики П. Стюарт и Э. Стрэттерна [68]. Среди сборников классических работ по теории ритуала отметим выпущенную в издательстве Brill книгу «Теоретизируя ритуал: классические темы, теоретические методы, аналитические понятия» [82], включившую работы 34 ведущих исследователей ритуала за последние 30 лет.

Ритуал как объект исследования в различных научных направлениях

Так как теория ритуала – сравнительно молодая и еще не вполне состоявшаяся дисциплина, ритуал является объектом активного исследования более авторитетных научных направлений – таких как социология, психология, лингвистика.

Так, социологические теории ритуала развиваются в работах Р. Бокока (на материале современной Англии) [13], П. Бурдьё [15], Ж. Казнеув [21], М. Дж. Диган об американской ритуальной драме [26].

Среди множества трудов по психологии ритуала отметим работы о психологии ритуала в культовом общении С. Л. Карлтон-Форда [20], о психологии освобождения и трансформации в ритуале Т.

Драйвера [29], о сексуальных ритуалах М. Хельбига [38].

Интерпретационные теории ритуала включают архетипическое истолкование ритуального, как в работе К. Хампфри и Дж. Ледило [46], касаются символики ритуала, как в работе Л. Митчелла [58]; особое место здесь занимает теория Ф. Сталья, отрицающего всякий внешний символизм в ритуале [78].

Очень популярное направление исследования ритуала – теория перформанса. Здесь существует множество работ, из которых мы назовем как наиболее существенные для понимания драматической сути ритуала монографии Дж. Андерсена (ритуал и перформанс) [1], Дж.Эмая(ритуал и театр)[33], Ф. Хьюгс-Фриланда (ритуал, перформанс и СМИ) [], А. Напьера (символическая антропология) [45], работу Б. Стивенсона [79], многочисленные труды Р. Шехнера [73; 74; 75], В. Тернера [86], а также методологическое исследование С. Тамбия [80].

Признаваемая рядом критиков семиотическая природа ритуала привела к тому, что он (ритуал) стал популярным объектом исследования на междисциплинарном поле лингвистики, теории коммуникации, прагматики, семиотики.

Лингвистика ритуала представлена рядом работ, среди которых выделим как наиболее значимую монографию о ритуальности языка философа Дж. Остина [3], работу о ритуальном в языке и литературе В. Браунгарта [18], работы по нарратологии ритуала Л. Элсбри [32], исследование по ритуальной коммуникации И. Пола [64]. Семиотике ритуала посвящены, в частности, монографические исследования У. Эко [30], Дж. Р. Линдгрена и Дж. Кнаака [54], Р. Вейденманна [88]. Ритуал также был исследован с позиции теории коммуникации, в частности, в работах Дж. Кнуфа и Г. Шмитца [50], Х.-Х. Люгера[55], Э. Ротенбухлера [70].

Не менее активно ритуал разрабатывается и на поле экологии и этологии, все

более актуальных направлений науки, призванных отвечать вызовам времени. Так, вопрос о происхождении человека и ритуальности поднимают в своих трудах Й. Бергхофер [10], Р. Рапппорт [67], тема ритуальности в животном мире поднимается в коллективной монографии под редакцией Дж. Хаксли [47], а также в монографии В. Виклера [87].

Типология ритуалов

Исследования ритуала, как это показывает анализ изданий последних лет, имеют два взаимодополняющих вектора развития: углубление полевых и исторических исследований – и абстрагирование, создание максимально общей теории ритуала. Однако теория ритуала невозможна без исследования отдельных видов ритуальности; типология ритуалов является третьим основанием для выделения групп работ в современной зарубежной библиографии ритуалистики.

Одной из наиболее подробно исследованных сфер являются исследования ритуалов жизненного цикла, поэтому назовем только наиболее значимые работы в этой группе. Среди исследований ритуалов перехода (в узком смысле) отметим работы Д. Кресси на материале истории Англии [23]; коллективную монографию под редакцией Дж. Хольма и Дж. Баукера [41]. Обрядам деторождения посвящены работы К. Баудер [17] и К. и Дж. М. Пейдж [63]. Популярная тема инициации рассмотрена в различных аспектах, в частности, в одноименной коллективной монографии под редакцией С. Дж. Бликера [11], а также исследовании Дж. Сноука [77]. Ритуальность бракосочетания исследована наиболее полно в работах С. Н. Крамера [49], О. Томсена [83]. Собственно ритуальные, т. е. мортальные, обряды, – также популярный предмет исследования в зарубежной ритуалистике. Из наиболее значимых работ этой тематики теоретического аспекта назовем монографии Дж.

Дэвиса [24; 25], П. Приоречи [66]; П. Меткалха и Р. Хантингтона [57]; Л. Раштон [71].

Важнейшая группа ритуалов – ритуалы религиозные. В группе исследований, посвященных данному предмету, выделим:

– ритуалы храмовые; наиболее важные работы в этой области – монографии В. Хелька [39], С. Лауера [52], М. Павловича [65];

– ритуалы паломнические; исследованы в работах Р. Барбера [5], С. Коулмена [22], С. Фелбекер [34];

– ритуалы жертвы; рассмотрены в коллективной монографии под ред. М. Бурдиллиона и М. Фортес [16], исследовании Г. Хьюберта и М. Маусс [43];

– ритуалы очищения: наиболее общие сведения представлены в монографии М. Дуглас [28].

Отдельную область исследования представляют «магические» ритуалы вне-религиозного толка и их воздействие на психику. К ним, по нашему мнению, можно отнести ритуалы шаманские, опыт исследования которых обобщен, в частности, в монографиях М. Балзера [4], К. Мюллер [60]. Обряды плодородия стали объектом исследования в работах Р. Хадсон [44], К. Э. Мюллер [61]. Также к этой группе примыкают исследования по психотерапевтическим свойствам ритуалов, среди которых отметим ключевые исследования К. Хольц и К. Зан [42], Р. А. Мартинеса [56].

Наконец, последней из крупных групп ритуалов, выделенных нами, стали ритуалы политические и светские. Эта область ритуального может быть названа наиболее перспективной, так как традиционно ритуал рассматривался в контексте религиоведения и этнографии, однако исследования светских ритуалов доказывают универсальность социально-культурных механизмов ритуала. Здесь зарубежная библиография также достаточно велика, и мы ограничимся кратким перечнем наиболее заметных трудов.

Так, заслуживает упоминания работа А. Бергесена о ритуале политической «охоты на ведьм» [9]; коллективная монография под редакцией А. Бохольм, названная «Политический ритуал» [14]; Д. Канадин и С. Прайс рассматривают ритуалы царской власти в традиционных обществах [19]; ритуальную суть политики также исследовали М. Эдельман [31], Д. Кертцер [48].

Светские ритуалы – достаточно разнородная группа, пока что не сформировавшая собственной единой основы для теоретических заключений, так как это одно из наиболее молодых и перспективных направлений ритуалистики. Ритуалы в семейной жизни рассматривает Б. Бейл [6]; ритуальность телевидения анализируется в работе Г. Гоуталс [36], ритуалистика в СМИ – в исследовании Г. Томасна [84], коллективной монографии «Ритуал, СМИ и конфликт» [69]. Среди обобщающих работ назовем монографию С. Мур и Б. Майерхофф «Светские ритуалы» [59].

Заключение

Неподготовленному читателю, приступающему к исследованию свойств ритуала, зарубежная ритуалистика может показаться необъятной. Число исследований действительно очень велико, и необходимым инструментом в работе с библиографией по теме является классификация источников, попытка провести которую и стала целью нашей работы. Выделенные нами три важнейшие группы публикаций – теория ритуала; исследования ритуала в рамках отдельных дисциплин; типология ритуала – включают в себя отдельные тематические подгруппы, что также отражено в материале.

Богатство источников, однако, позволяет сделать и тот вывод, что теория ритуала как таковая делает только первые шаги, так как большинство современных исследований так или иначе привязаны к определенной антропологической базе,

будь то обряды инициации или политические ритуалы. Вместе с тем появление все большего количества обобщающих изданий, коллективных монографий, монографических серий исследований риту-

ала свидетельствует о неуклонном развитии теории ритуала как самостоятельной научной дисциплины, не зависимой от методологии других наук.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Andersen J. Ritual & Performance. Kulturstudier. Aarhus: Aarhus universitetsforlag, 1993. 233 s.
2. Annotated bibliography of ritual theory, 1966 - 2005 / Ed. by J.Kreinath, M.Stausberg. BRILL, 2007. 573 p.
3. Austin J.L. Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with words.) Stuttgart: Reclam, 1998. 217 s.
4. Balzer M.M. Shamanic Worlds: Rituals and Lore of Siberia and Central Asia. Armonk, N.Y., London: North Castle Books, 1997. 260 p.
5. Barber R. Pilgrimages. Woodbridge: The Boydell Press, 1991. 159 p.
6. Beil B. Schlummertuch und Hochzeitstag. Rituale in der Familie. Munchen: Dt. TaschenbuchVerlag, 1997. 212 s.
7. Bell C. Ritual Theory, Ritual Practice. Oxford University Press, 1992. 270 p.
8. Belliger A., Krieger D. Ritualtheorien. Eineinfuhrendes Handbuch. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1998. 485 s.
9. Bergesen A. The Sacred and the Subversive: Political Witch-Hunts as National Rituals. Storrs, Conn: Society for the Scientific Study of Religion, 1984. 66 p.
10. Berghofer J. Das Ritual des Essens. Humanethologische Perpektiven. Innsbruck: Univ., 1999 [Dipl.-Arb]. 100 s.
11. Bleeker C. J. Initiation: Contributions to the Theme of the Study-Conference of the International Association for the History of Religions. Leiden: E. J. Brill, 1965. 309 p.
12. Bloch M. Ritual, History and Power: Selected Papers in Anthropology. London: Athlone Press, 1989. 237 p.
13. Bocoock R. Ritual in Industrial Society: A Sociological Analysis of Ritualism in Modern England. London: Allen and Unwin, 1974. 209 p.
14. Boholm A. (ed.). Political Ritual. Gothenburg: IASSA, 1996. 206 p.
15. Bourdieu P. Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1991. 200 s.
16. Bourdillon M. F. C., Fortes M. (eds). Sacrifice. London: Published by Academic Press for the Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland, 1980. 147 p.
17. Bowder C. Birth Rites. Brighton, Sussex: Harvester Press, 1983. 234 p.
18. Braungart W. Ritual und Literatur. Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft, no. 53. Tübingen: Niemeyer, 1996. 322 p.
19. Cannadine D., Price S. R. F. Rituals of Royalty: Power and Ceremonial in Traditional Societies. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 1987. 364 p.
20. Carlton-Ford S.L. The Effects of Ritual and Charisma: The Creation of Collective Effervescence and the Support of Psychic Strength. Cults and Nonconventional Religious Groups. New York: Garland Pub., 1993. 232 s.
21. Cazeneuve J. Sociologie du rite. Paris: Presses Universitaires de France, 1971. 334 p.
22. Coleman S. Pilgrimage, Past and Present: Sacred Travel and Sacred Space in the World Religions. London: British Museum Press, 1995. 240 p.

23. Cressy D. Birth, Marriage, and Death: Ritual, Religion, and the Life-Cycle in Tudor and Stuart England. Oxford: OxfordUniversityPress, 1997. 641 p.
24. Davies D. J. Death, Ritual, and Belief: The Rhetoric of Funerary Rites. London, Washington, D.C.: Cassell, 1997. 263 p.
25. Davies J. Ritual and Remembrance: Responses to Death in Human Societies. Sheffield: Sheffield Academic Press, 1994. 284 p.
26. Deegan M. J. American Ritual Dramas: Social Rules and Cultural Meanings. New York: Greenwood Press, 1989. 300 p.
27. Doty W.G. Mythography: The Study of Myths and Rituals. Tuscaloosa: University of Alabama Press, 1986. 211 p.
28. Douglas M. Purity and Danger: An Analysis of the Concepts of Pollution and Taboo. London: Routledge&Kegan Paul, 1966. 244 p.
29. Driver T.F. Liberating Rites. Understanding the Transformative Power of Ritual. Boulder, Oxford: Westview Press, 1998. 270 p.
30. Eco U. Einfuhrung in die Semiotik. Munchen: Fink, 1988. 474 s.
31. Edelman M. Politikals Ritual: die symbolische Funktionstaatlicher Institutionen und politischen Handelns. Frankfurt/M.: 1990. 223 s.
32. Elsbree L. The Rituals of Life: Patterns in Narratives. Port Washington, London: Kennikat, 1982. 145 p.
33. Emigh J. Masked Performance: The Play of Self and Other in Ritual and Theatre. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1996. 336 p.
34. Felbecker S. Die Prozession: Historische und systematische Untersuchungenzueinerliturgischen Ausdruckshandlung. Altenberge: Oros-Verlag, 1993. 743 s.
35. Fontenrose J. The Ritual Theory of Myth. Berkeley: University of California Press, 1971. 77 p.
36. Goethals G.T. The TV Ritual: Worship At the Video Altar. Boston: Beacon Press, 1981. 164 p.
37. Grimes R.L. Ritual Criticism: Case Studies in Its Practice, Essays on Its Theory. Studies in Comparative Religion. Columbia, S.C.: University of South Carolina Press, 1990. 299 p.
38. Helbig M. Kulturanthropologie und Psychologiesexueller Rituale-Naven (Papua-Neuguinea) und Tantra (Altes Indien, Nepal, Tibet). Berlin: Freie Univ., 1991. 370 s.
39. Helck W. Tempel und Kult. Wiesbaden: Otto Harrassowitz, 1987. 76 s.
40. Hicks D. Ritual and Belief: Readings in the Anthropology of Religion. Boston: McGraw-Hill College, 1999. 454 p.
41. Holm J., Bowker J. (eds.). Rites of passage. Themes in religious studies series. London: Pinter, 1994. 188 p.
42. Holz K., Zahn C. Rituale und Psychotherapie. Transkulturelle Perspektiven. Berlin: VWB, 1995. 142 s.
43. Hubert H., Mauss M. Sacrifice: Its Nature and Function. London: University of Chicago Press, 1964. 165 p.
44. Hudson R. Fertility: Images and Icons, Rites and Rituals. Colchester: M.A. Gallery Studies Students, 1994. 30 p.
45. Hughes-Freeland F. Ritual, Performance, Media. London, New York: Routledge, 1998. 233 p.
46. Humphrey C., Laidlaw J. The Archetypal Actions of Ritual. A Theory of Ritual Illustrated by the Jain Rite of Worship. Oxford: Clarendon Press, 1994. 293 p.
47. Huxley J (ed.). A Discussion on Ritualization of Behaviour in Animals and Man. London: Royal Society, 1966. 280 p.
48. Kertzer D.I. Ritual, Politics and Power. New Haven u.a.: Yale University Press, 1988. 235

p.

49. Kramer S.N. *The Sacred Marriage Rite: Aspects of Faith, Myth, and Ritual in Ancient Sumer*. Bloomington: Indiana University Press, 1969. 170 p.

50. Knuf J., Schmitz H.W. *Ritualisierte Kommunikation und Sozialstruktur. Forschungsberichte des Instituts für Kommunikationsforschung und Phonetik der Universität Bonn*. Hamburg: Buske, 1980. 382 s.

51. Kondylis P. *Das Politische und der Mensch. Grundzüge der Sozialontologie*. Berlin: Akademie, 1999. 715 s.

52. Lauer S. *Tempelkult und Tempelzerstörung (70 n. Chr.)*. *Judaica et Christiana*, 15. Bern: Peter Lang, 1994. 265 s.

53. Lewis G. *Day of Shining Red: An Essay on Understanding Ritual*. Cambridge: Cambridge University Press, 1980. 256 p.

54. Lindgren J. R., Knaak J. *Ritual and Semiotics. Critic of Institutions*. New York: Peter Lang, 1997. 226 p.

55. Luger H.-H. *Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation*. Berlin u.a.: Langenscheidt, 1993. 112 p.

56. Martinez R.A. *The Healing Ritual*. Berkeley, Calif.: Tonatiuh-Quinto Sol, 1983. 174 p.

57. Metcalf P., Huntington R. *Celebrations of Death: The Anthropology of Mortuary Ritual*. 2nd revised ed. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 1991. 236 p.

58. Mitchell L.L. *The Meaning of Ritual*. Wilton, Conn.: Morehouse-Barlow, 1988. 139 p.

59. Moore S.F., Myerhoff B.G. *Secular Ritual*. Assen u.a.: van Gorkum, 1977. 293 p.

60. Müller K.E. *Schamanismus: Heiler, Geister, Rituale*. München: C. H. Beck, 1997. 127 s.

61. Müller C. A. *Rituals of Fertility and the Sacrifice of Desire: Nazarite Women's Performance in South Africa*. *Chicago Studies in Ethnomusicology*. Chicago: University of Chicago Press, 1999. 316 p.

62. Napier A. D. *Foreign Bodies: Performance, Art, and Symbolic Anthropology*. Berkeley: University of California Press, 1996. 223 p.

63. Paige K., Paige J.M. *The Politics of Reproductive Ritual*. Berkeley: University of California Press, 1981. 380 p.

64. Paul I. *Rituale Kommunikation: sprachliche Verfahren zur Konstitution ritueller Bedeutung und zur Organisation des Rituals*. *Kommunikation und Institution*. Tübingen: Gunter Narr, 1990. 308 s.

65. Pavlovic M. *Opfer und Tempel: Betrachtungen über Formen und Riten*. Graz u.a.: Droschl, 1993. 109 s.

66. Prioreschi P. *A History of Human Responses to Death: Mythologies, Rituals and Ethics*. New York: Lewiston, 1990. 508 p.

67. Rappaport R. A. *Ritual and Religion in the Making of Humanity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. 535 p.

68. *Ritual* / Ed. by Stewart P. J., Strathern A. Ashgate, 2010. 612 p.

69. *Ritual, Media, and Conflict* / Ed. by Grimes R.L., Husken U., Simon U., Venbrux E. Oxford University Press, 2011. 320 p.

70. Rothenbuhler E.W. *Ritual Communication: From Everyday Conversation to Mediated Ceremony*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998. 159 p.

71. Rushton L. *Death Customs. Comparing Religions*. New York: Thomson Learning, 1993. 32 p.

72. Segal R. *The Myth and Ritual Theory: An Anthology*. Malden, Mass.: Blackwell Publishers, 1998. 473 p.

73. Schechner R. *End of Humanism: Writings on Performance*. New York: Performing Arts

Journal Publ., 1982. 128 p.

74. Schechner R. *The Future of Ritual: Writings on Culture and Performance*. London, New York: Routledge, 1993. 283 p.

75. Schechner R. *Theater-Anthropologie: Spiel und Ritual im Kulturvergleich*. Rowohlts Enzyklopadie. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1990. 284 s.

76. Smith J.Z. *To Take Place: Toward Theory in Ritual*. Chicago: University of Chicago Press, 1987. 202 p.

77. Snoek J.A. *Initiations: A Methodological Approach to the Application of Classification and Definition Theory in the Study of Rituals*. Pijnacker: Dutch Efficiency Bureau, 1987. 237 p.

78. Staal F. *Rules Without Meaning. Ritual, Mantras and the Human Sciences*. New York: Peter Lang, 1990. 490 p.

79. Stephenson B. *Performing the Reformation: Public Ritual in the City of Luther*. Oxford University Press, 2010. 248 p.

80. Tambiah S.J. *A Performative Approach to Ritual*. London: Oxford University Press for the British Academy, 1981. 169 p.

81. *The Problem of Ritual Efficacy* / Ed. by Sax W., Quack J. and Weinhold J. Oxford University Press, 2009. 216 p.

82. *Theorizing rituals: classical topics, theoretical approaches, analytical concepts* / ed. by J. Kreinath, M. Stausberg. Brill Academic Pub, 2008. 777 p.

83. Thomsen O. *Ritual and desire: Catullus 61 and 62, and Other Ancient Documents on Wedding and Marriage*. Aarhus: Aarhus University Press, 1992. 323 p.

84. Thomas G. *Medien. Ritual. Religion. Zur religiösen Funktion des Fernsehens*. Frankfurt /M.: Suhrkamp, 1998. 722 s.

85. Turner V. *The Forest of Symbols: Aspects of the Ndembu Ritual*. Ithaca, N. Y.: Cornell University Press, 1967. 405 p.

86. Turner V. *From Ritual to Theatre: The Human Seriousness of Play*. Performance Studies Series. New York City: Performing Arts Journal Publications, 1982. 127 p.

87. Wickler W. *Stammesgeschichte und Ritualisierung: Zur Entstehung tierischer und menschlicher Verhaltensmuster*. Piper Paperback. München: Piper, 1970. 291 s.

88. Wiedenmann R. E. *Ritual und Sinntransformation: ein Beitrag zur Semiotiksozio- kultureller Interpenetrationsprozesse*. Soziologische Schriften. Berlin: Duncker & Humblot, 1991. 329 s.

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
КАФЕДРА СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ
И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ЛИЧНОСТИ

УДК 159.923
ББК 88.37
Психология



**КОНЦЕПЦИЯ ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ**

Доктор психологических наук Н. Л. Васильева
Кандидат педагогических наук Т. Н. Беркалиев

Фундаментальной проблемой, на решение которой направлено данное исследование, является психологическая поддержка гармоничного личностного развития. В статье представлена концепция и модель психолого-социального сопровождения развития личности на различных этапах онтогенеза. Данная модель позволяет подойти к проблеме личностных трудностей и их психопрофилактике в единой теоретической парадигме. В данной статье представлена общая концептуальная модель, на основе которой разработаны структурно-организационные локальные модели психолого-социального сопровождения развития личности на различных этапах онтогенеза.

Ключевые слова

Психолого-социальное сопровождение, эмоциональные потребности личности, социальная адаптация, этапы онтогенеза

Одной из центральных задач практической психологии является содействие психическому здоровью граждан. Психическое здоровье является результатом развития, обучения и воспитания человека с детских лет, и потому должно являться предметом поддержки в течение всего периода онтогенеза, с самых первых дней жизни человека. Мы поддерживаем широко представленную в психологической литературе точку зрения о том, что формированию психического здоровья способствует система психолого-социального сопровождения развития личности [1, 2, 3]. На сегодняшний день термин «сопровождение» является достаточно устоявшимся и распространенным среди психологов, педагогов, социальных

работников и т.п. Однако содержание понятия «сопровождение» трактуется различными авторами неоднозначно и применяется к разным видам, сферам и направлениям работы. Такое же разнообразие наблюдается и в концептуальных подходах к организации и осуществлению этого процесса. В то же время разработка единой научно-обоснованной системы психолого-социального сопровождения является первоочередной задачей, решение которой должно предшествовать реализации сопровождения на практике.

В данной статье предлагается концепция психолого-социального сопровождения развития личности на различных этапах онтогенеза, основанная на ранее проведенных нами эмпирических исследова-

ниях.

Сопровождение личностного развития понимается как поддержка естественно развивающихся реакций, процессов и состояний личности, а его цель как предотвращение возникновения личностных нарушений, содействие в разрешении внутренних конфликтов личности и возобновлении личностного роста. Сопровождение личностного развития было обозначено нами как «психолого-социальное», поскольку, по нашему мнению, сопровождение должно быть, в первую очередь, направлено на удовлетворение психологических потребностей личностного развития, однако социальные потребности той группы населения, к которой принадлежит индивид, также необходимо учитывать.

Ранее проведенное нами теоретическое исследование феномена и процесса психологического сопровождения с включением информации о развитии личности на разных этапах онтогенеза позволило утверждать, что сутью личностного развития на каждом этапе онтогенеза является удовлетворение потребностей развития. Под потребностями развития мы понимаем не потребности или желания индивидуума в данный конкретный момент, а потребности, удовлетворение которых способствует формированию гармоничной личности (например, формирование «надежной привязанности» к матери в младенчестве, возникновение образа себя как личности, отдельной от матери, – в 1-2 года, и т. п.). Ранее нами были выделены психологические потребности для разных возрастных групп [4].

Результаты серии эмпирических исследований, проведенных нашей исследовательской группой, показали, что удовлетворение потребностей развития взаимосвязано с адаптированностью личности на разных этапах онтогенеза, и что, таким образом, удовлетворение потребностей является одним из центральных параметров, которые должны быть положены в

основу модели социального сопровождения [5].

Таким образом, понятие «психологические потребности» является в нашей концепции сквозным и общим показателем оптимального личностного развития, поскольку их удовлетворение является необходимым условием развития личности на всем протяжении жизни.

Изучение объективных и субъективных аспектов адаптации представляется нам принципиальной составляющей изучения личности. Мы считаем, что в сопровождении необходимо учитывать параметр адаптации на каждом этапе онтогенеза, то есть ориентироваться на социальные потребности той группы населения, к которой принадлежит индивид. Понятие «социальная адаптация», отражающее гармонию взаимодействия индивида с социальным окружением в любом периоде онтогенеза, является еще одним сквозным показателем нашей концепции.

Разработанная модель психолого-педагогического сопровождения является «рамочной». Суть рамочной модели – в создании четких концептуальных рамок психологического сопровождения. Существующие в отечественной практике подходы к психологическому сопровождению концептуально размыты, что способствует организации сопровождения по принципу – «все, что ни делается, будет полезно», и поэтому работа выстраивается из того, что может и хочет делать специалист-консультант. Недостаток четких концептуальных рамок в описанных способах сопровождения приводит к тенденции необоснованного расширения психологической работы, при вложении в нее значительных средств и ресурсов. Экономичность процесса сопровождения, основанная на жестких концептуальных рамках, способствует увеличению эффективности работы в достижении поставленных целей и решении конкретных задач.

Термин «рамочная модель» («framing») соответствует более всего термину «науч-

ная парадигма» и не имеет еще общепринятого определения. Большинство исследователей сходятся в толковании английского глагола-термина «to frame» – как выбора определенных аспектов реальности, которые задают определенную трактовку проблемы, интерпретацию её причин, оценку и возможное её решение [6].

Общими («верхними») методологическими рамками в данной модели являются, во-первых, сочетание этапов онтогенеза и эволюции социального статуса личности, которая очерчивает временные границы каждого этапа сопровождения, и, во-вторых, «социальная адаптация», необходимым условием которой является

удовлетворение основных психологических потребностей личности.

Общая концептуальная модель психолого-социального сопровождения развития личности на всех этапах онтогенеза определяет необходимые и достаточные элементы для составляющих ее локальных моделей, которые соответствуют определенным возрастным периодам и этапам эволюции социального статуса, а также показывают характер их взаимосвязей, способы и последовательность выбора теоретических конструктов (подходов), а также логику построения психологической и социальной работы сопровождения (рис. 1).



Рис. 1. Опорные элементы модели психолого-социального сопровождения

Следующими, «локальными», рамками в нашей модели явились рамки «проблематизации» каждого этапа сопровождения с выделением основных психологических потребностей, а также выбор «обоснованной теории» для этого этапа. Эти рамки дают основания для составления перечня основных проблем выбранного этапа личностного развития в реальном контексте по методологии постановки «исследовательского вопроса» и «картографирования реальности». На основании полученного описания реальности проблемного поля обосновывается и выбирается

локальный теоретический конструкт, который позволит выбрать стратегию, методы психологического и социального сопровождения, способы действия и, соответственно консультативные и психотерапевтические методики, необходимые и достаточные для достижения цели наиболее экономичным способом, отсекая излишние и неэффективные действия.

При построении концептуальной (теоретической) модели психолого-социального сопровождения мы не исследовали классическую репрезентативную выборку, вследствие значительной тру-

доемкости данной процедуры, а используем предложенную А. Строссом процедуру так называемой теоретической выборки, с помощью которой исследователь определяет источники и характер информации, необходимой для получения на выходе «обоснованной теории» («grounded theory») [7].

Составление перечня основных проблем выбранного этапа личностного развития является методом «картографирова-

ния реальности», в котором происходит фиксация – структуризация – нахождение связей. На основании полученного описания реальности проблемного поля мы обосновываем и выбираем локальный теоретический конструкт, который и является основанием для выбора стратегии, методов психологического и социального сопровождения, способов действия, и, соответственно консультативных и психотерапевтических методик (рис. 2).

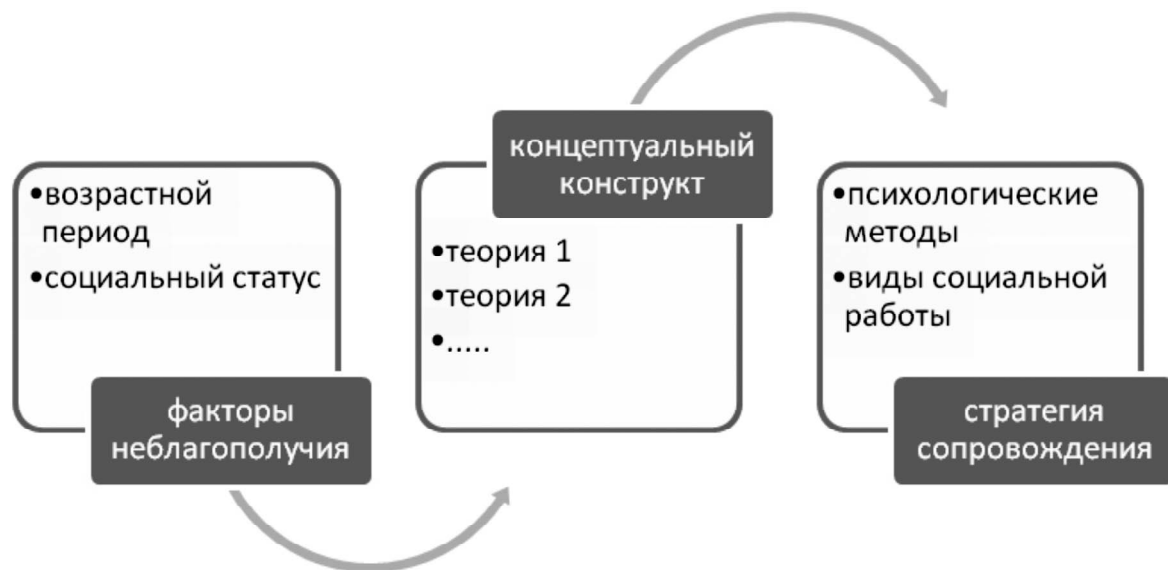


Рис. 2. Схема выбора теоретического конструкта и стратегии действий

Таким образом, общая концептуальная модель психолого-социального сопровождения развития личности определяет необходимые и достаточные элементы для составляющих ее локальных моделей, которые соответствуют определенным возрастным периодам и этапам эволюции социального статуса, а также показывает характер их взаимосвязей, способы и последовательность выбора теоретических конструктов (подходов), а также логику построения психологической и социальной работы сопровождения.

В обобщенном виде модель представлена в таблице 1 в виде матрицы теоретической модели, где заполнение каждого сегмента матрицы по горизонтали является концептуальной основой для разработки локальной модели сопровожде-

ния, которая уже пригодна для внедрения в реальную практику.

Со стороны организационно-методической данная модель сопровождения состоит из следующих компонентов:

I компонент – клиент

- 1) клиент психолого-социального сопровождения;
- 2) трудная (проблемная) жизненная ситуация;
- 3) первичный запрос;
- 4) актуальная проблема;
- 5) социальный заказ (целостный и детализированный образ желаемого состояния).

II компонент – специалист

- 1) специалист;
- 2) место оказания помощи;
- 3) специальная компетенция специали-

ста;

4) технология документирования процесса сопровождения.

III компонент – технологическое обеспечение процесса социально-психологической помощи:

1) технология первичного собеседования;

2) технология процесса психолого-социальной работы в зависимости от условий оказания/получения помощи: а) технология индивидуальной работы; б) технология работы с диадой (мать +ребенок; в) технологии работы с системой (семья) г) групповой работы; д) технология работы с социальным окружением.

IV компонент – оценка эффективности социально-психологической помощи (объективная и субъективная).

Итак, в данной статье представлена концептуальная схема психолого-социального сопровождения личностного раз-

вития. На основе общей концептуальной модели в единой теоретической рамке были разработаны структурно-организационные локальные модели психолого-социального сопровождения развития личности на различных этапах онтогенеза (младенческий и ранний возраст, дошкольный возраст, ранняя зрелость, пожилой возраст), которые будут представлены в следующих статьях.

Внедрение научно-обоснованной концепции и модели психолого-социального сопровождения в психологическую практику позволит осуществлять психологическое сопровождение и повышать квалификацию специалистов в этой области системно и осмысленно, а также эффективнее управлять человеческими, материальными и организационными ресурсами, используемыми в процессе профессионального содействия личностному развитию.

Таблица 1.

Матрица теоретической модели психолого-социального сопровождения развития личности

Периоды возрастного развития	Этапы эволюции социального статуса	Основные психологические потребности	Факторы неблагополучия	Концептуальный конструкт этапа	Объект сопровождения	Формы и методы сопровождения	
						Психологическое	Социальное
Младенчество – 0-1 лет	общее развитие, семья	Взаимодействие и установление отношений ребенка с постоянным и отзывчивым близким взрослым	Отсутствие родителей Неблагополучное эмоциональное состояние ухаживающего взрослого Низкое качество ухода	Теория привязанности Боулби; Теория объектных отношений	Родители, ребенок	Психологическое консультирование матери, Системная семейная психотерапия	Патронаж социального работника Опека Предоставление информации о возможных видах помощи от государства (посредничество)
Ранний возраст – 1-3 года	Ребенок – общее развитие, семья	Эмоциональное отделение от матери и установление надежных отношений с отцом	Неполная семья Неблагополучное эмоциональное состояние ухаживающего взрослого Низкое качество ухода Трудности адаптации к яслям	Теория линий развития Анны Фрейд	Родители, ребенок, члены семьи	Тоттерсворские группы; Индивидуальное психологическое консультирование родителей и педагогов; Системная семейная терапия	Патронаж социального работника; Помощь в устройстве ребенка в дошкольное учреждение (ясли)
Дошкольный возраст 4-6 лет	общее развитие, подготовка к школе, семья, сверстники	Установление позитивных образов отца, матери и самого себя, Освоение вопросов своего телесного и эмоционального функционирования и установления самоконтроля над своими желаниями и импульсами	Неполная семья Неблагополучное эмоциональное состояние ухаживающего взрослого Низкое качество ухода Трудности адаптации к детскому саду	Теория линий развития Аппы Фрейд	Родители, ребенок, члены семьи, воспитатели	Занятия, параллельные на психологическую готовность к школе Родительские группы Индивидуальная и психологическая работа с ребенком Системная семейная терапия	Патронаж социального работника; Помощь в устройстве ребенка в дошкольное учреждение (детский сад)

Продолжение Таблицы 1.

Младший школьный возраст – 6-10 лет	школьное образование, семья, одноклассники, друзья	Развитие способности к установлению оттопений за пределами семьи Развитие позитивной оценки своих способностей	Неполная семья и неблагополучная семья Отсутствие готовности к школе Трудности адаптации к школе Отсутствие позитивного контакта с учителем Исчерпанность и нарушения поведения Повышенная тревожность и агрессивность Изоляция, замкнутость и т.п.	Эпигенетическая теория Э.Эриксона Гелетическая концепция Ж. Пиаже Культурно - историческая концепция Выготского Концепция ведущей деятельности П.Леонтьев, Д.Б.Эльконин, В.Давыдов Теория личностных конструкторов Дж.Келли	Родители, ребенок, члены семьи, педагоги	Адаптация к школе – групповые и индивидуальные коррекционные и развивающие занятия; Консультирование родителей и членов семьи; Профилактические и просветительские занятия с родителями и педагогами	Помощь и поддержка социального педагога; Информирование об возможной помощи от государства (социальной, медицинской и психологической)
Подростковый возраст – 11-14 лет	школьное образование, семья, класс, подростковые группы	Принятие своего изменившегося взрослого тела и установления чувства собственной идентичности Первичное признание автономии личности	Неполная семья и неблагополучная семья; Трудности адаптации ко 2-й ступени образования; Повышенная тревожность и агрессивность; Первичная алкоголизация и пробы наркотиков; Игровая зависимость; Социальная изоляция, замкнутость и т.п.		Родители, подросток, члены семьи, педагоги	Индивидуальное консультирование и коррекция; Тренинги социальных умений; Консультирование родителей и членов семьи; Профилактические и просветительские занятия с родителями и педагогами.	Помощь и поддержка социального педагога; информирование о возможной помощи от государства (социальной, медицинской и психологической)
Юность 15-17 лет	Старший подросток – школьное образование, семья, профессиональное образование, социальная группа	Самоутверждение в социальной группе Признание личностной автономности Первичное профессиональное самоопределение	Неполная семья и неблагополучная семья; Нарушения самооценки; Социальная изоляция; Игровая и химическая зависимость;		Родители, подросток, члены семьи, педагоги	Индивидуальное консультирование; Профорентация; Групповые занятия – ролевые и ситуационные игры.	Помощь и поддержка социального педагога; индивидуальное психологическое консультирование
Ранняя взрослость – 18-21 год	Младший взрослый – профессиональное образование, высшее образование, вступление в работу, социальная группа	Профессиональное самоопределение проверка себя в профессиональной деятельности Определение ролевого статуса Установление личных отношений	Профессиональное самоопределение с проверкой себя в профессиональной деятельности Определение ролевого статуса Установление личных отношений	Теория ролей, или социально-психологическая теория символического взаимодействия (Дж. Мид, Г. Блумер, Э. Гофман, М. Кун и др.) Эпигенетическая теория Э.Эриксона	Сам субъект, члены семьи	Индивидуальные и групповые консультации	Кураторство
Молодой взрослый – 21-35 лет	Профессиональное образование и карьера, статус семейных и родит. отношений.	Реализация себя в профессиональной деятельности Установление семейных отношений и освоение статуса родителя			Сам субъект, члены семьи		
Средний взрослый – 35-50 лет	Профессиональная карьера, статус семейных и родительских отношений	Удовлетворение карьерными достижениями и семейными отношениями			Сам субъект, члены семьи		

Продолжение Таблицы 1.

Более поздний взрослый – 50-60 лет	Профессиональный статус, статус семейных отношений, социальный слой	Устойчивый, прочный профессиональный статус Здоровье и работоспособность Уважение в семейных отношениях Удовлетворенность принадлежностью к социальному слою			Сам субъект, члены семьи		
Пенсионный возраст – 60 +	Статус пенсионера, статус родителя и прародителя	Забота близких Здоровье Чувство пужности и уважения в семейных отношениях			Сам субъект, члены семьи		

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Альшанина Е. И. Психологическое сопровождение воспитательного процесса // Классный руководитель. – 2004. – №2. – С. 107-115.

2. Дубровина И. В. Школьная психологическая служба: вопросы теории и практики. – М.: Педагогика, 1991. – 232 с.

3. Осухова Н. Психологическое сопровождение семьи и личности в кризисной ситуации // Школьный психолог. – 2005. – № 9. – С. 2-16.

4. Васильева Н. Л. Психолого-социальное сопровождение как процесс поддержки личностного развития на всех этапах онтогенеза // Российский научный журнал. – 2009. – № 6(13). – С. 216-221.

5. Васильева Н. Л., Иванова В. Ю. Проблема психолого-социального сопровождения развития личности: взаимосвязь потребностей развития и социальной адаптированности // Вестник ГУУ (Государственный Университет Управления). – 2010. – №17. – С. 16-21.

6. Engel R. A. Die Notwendigkeit eines neuen medizinischen Modells: Eine Herausforderung der Biomedizin / Hrsg. H. Keup // Normalitat und Abweichung. – Munchen, 1979. – S. 63-85.

7. Стросс А., Корбин Дж. Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедуры и техники / Пер. с англ. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 256 с.

УДК 371.3
ББК 74.027.9
Педагогика



ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ РАСПРЕДЕЛЕННЫХ РЕСУРСОВ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ В КУРСЕ ФИЗИКИ

Доктор педагогических наук А. В. Ельцов
Кандидат физико-математических наук М. Н. Махмудов
Д. Е. Пакин

В настоящей статье рассматривается одна из актуальных проблем современного образования: применение информационных распределенных ресурсов в обучении физике. Одним из примеров такого применения является дистанционное обучение, которое позволяет на новом уровне организовать самостоятельную работу учащихся. В основе создания и сопровождения дистанционных курсов лежит свободно распространяемая система построения образовательного контента Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment). Данный программный продукт построен в соответствии со стандартами информационных обучающих систем.

Ключевые слова

Информационные распределенные ресурсы, дистанционное обучение, компьютерные технологии при обучении физике, система дистанционного обучения Moodle

В обучении физике разработка методики создания и использования информационных распределенных ресурсов, прежде всего, обусловлена изменением целей образования, содержания, методов, форм и средств обучения. Главной задачей российской образовательной политики, как говорится в Концепции модернизации российского образования, является обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. Из этого следует, что система образования должна формировать у учащихся ключевые компетенции, определяющие современное качество образования. Целостная система универсальных знаний, умений и навыков,

личная ответственность обучающихся сегодня особо востребованы. Основным результатом образования, определяющим его качество, является не столько сумма приобретенных учащимся знаний, сколько его умение учиться, самостоятельно решать проблемы и применять навыки для развития своего мышления [1].

В настоящее время существует тенденция повсеместного замещения печатных материалов высокоуровневыми электронными информационными технологиями, появляются такие средства и формы обучения, как электронные учебники и пособия, электронные энциклопедии и справочники, автоматизированные учебно-методические комплексы, обучающие и экспертные системы, компьютерные тестовые и экзаменационные материалы. В обуче-

нии активно используются различные сетевые ресурсы, электронная почта, Интернет, проводятся электронные семинары, интерактивные дискуссии, видеоконференции, форумы, чаты. Успех применения компьютерных средств в обучении, прежде всего, связан с тем, что они позволяют моделировать некоторые функции человеческого мозга. С помощью данных средств осуществляется ввод информации, ее фильтрация, кодирование, запоминание, хранение в памяти, извлечение, обработка, передача и предъявление в удобном виде, что способствует расширению возможностей в преподавании отдельных дисциплин, и физики в частности [4].

Выделяют следующие **основные направления применения компьютерных технологий при обучении физике** [7]:

– Расчет и обработка различных результатов, полученных в ходе физического эксперимента. Целесообразен, когда требуется расчет величин с большой точностью по сложным математическим выражениям со многими переменными, либо когда необходимо многократное повторение расчетов по одним и тем же формулам.

– Использование тестовых и контролирующих программ при проведении различных учебных экспериментов. Данные технологии полезны при осуществлении самоконтроля, они делают процесс обучения более индивидуальным, знакомят учащихся с различными тестовыми оболочками, широко внедряющимися сегодня в образовании с целью осуществления мониторинга качества знаний.

– Программы-тренажеры, необходимые для формирования устойчивых экспериментальных навыков. Варьирование условий в таких программах позволяет учащимся выделять в рассматриваемых моделях существенные признаки, характеризующие изучаемый процесс, и абстрагироваться от несущественных, не влияющих на достижение верного результата.

– Компьютерное моделирование учебного эксперимента, которое может быть чис-

ленным, графическим и имитационным.

– Автоматизация учебного физическо-го эксперимента на основе использования аналого-цифрового и цифро-аналогового преобразования.

– Информационные распределенные ресурсы для обучения физике, которые в Концепции модернизации российского образования должны являться одним из обязательных компонентов современного образовательного процесса.

Ярчайшим примером использования информационных распределенных ресурсов является дистанционное обучение. В дистанционном обучении, наряду с традиционными методами и формами, большое место отводится самостоятельной работе учащихся, проектной и исследовательской деятельности, индивидуальной и групповой работе. Использование дистанционной формы обучения позволяет за счет включения разноуровневых заданий осуществить дифференциацию и индивидуализацию обучения при соблюдении требований Федерального компонента государственного образовательного стандарта и обеспечить ученику возможность выбора собственной образовательной траектории.

По сравнению с традиционным подходом, при выполнении учащимися заданий большее внимание должно уделяться межпредметной направленности процесса обучения для актуализации физических знаний учащихся путем привлечения в качестве дополнительного материала объяснений известных природных явлений и описаний современных технических устройств и решений. Возможность моделирования трудновыполнимых или невыполнимых в аудиторных или домашних условиях физических процессов с помощью интерактивных компьютерных моделей, система обучающего тестирования, большое количество иллюстративного и дополнительного материала должно позволить учащимся выступать в роли активных участников процесса обучения [6].

Для создания дистанционных курсов

по самым различным областям знаний в качестве программной оболочки используется система дистанционного обучения Moodle. Система Moodle завоевала большую популярность благодаря своим достоинствам, к которым можно отнести распространение этой системы в открытом исходном коде, а также широкие возможности для коммуникации как между преподавателем и студентом, так и между самими студентами.

Данный программный продукт построен в соответствии со стандартами информационных обучающих систем. Так, программное обеспечение Moodle:

- обеспечивает возможность взаимодействия различных систем;
- поддерживает возможность многократного использования компонентов системы, что повышает ее эффективность;
- включает развивающиеся информационные технологии без перепроектирования системы и имеет встроенные методы для обеспечения индивидуализированного обучения;
- соответствует разработанным стандартам и предоставляет возможность вносить изменения без тотального перепрограммирования;
- дает возможность работать с системой из разных мест (локально и дистанционно, из учебного класса, с рабочего места или из дома); программные интерфейсы обеспечивают возможность работы людям разного образовательного уровня, разных физических возможностей (включая инвалидов), разных культур;
- является экономически доступным, так как Moodle распространяется бесплатно [2].

Система дистанционного обучения (СДО) Moodle проектировалась в соответствии с педагогикой социального конструктивизма, которая включает совместную работу, активное учение, критическую рефлексию. Простой, эффективный, совместимый с большинством браузеров интерфейс не требует специальных навы-

ков. Система проста в установке на любую платформу, поддерживающую PHP (требуется наличие СУБД MySQL или PostgreSQL). Курсы могут быть разбиты на категории, по их названиям может проводиться поиск, что дает возможность использования большого количества курсов в системе. Существенное внимание уделено безопасности системы (хранению паролей, обработке данных форм, хранению данных). Двухуровневая подсистема тем позволяет гибко изменять внешний облик системы. Интерфейс системы имеет перевод более чем на 70 различных языков. Код разработан на PHP под лицензией GPL, что позволяет изменять его для своих нужд [5].

Подсистема управления пользователями разработана с целью минимального привлечения администратора. Поддерживается ряд модулей аутентификации, позволяющих легко интегрировать Moodle с существующими системами, возможна безопасная аутентификация через https. Среди основных модулей можно перечислить e-mail, LDAP, IMAP, POP3, NNTP аутентификации, аутентификация на основе внешней базы данных. На уровне системы пользователю может быть назначена роль администратора, создателя курсов или обычного пользователя. На уровне курсов – роль преподавателя (с возможностью редактирования курса или без) и роль ученика. Регистрация на курсы может быть автоматизирована с помощью различных модулей и средств регистрации (Authorize.net, LDAP, PayPal, внешняя БД, текстовый файл, мета-курсы), может управляться непосредственно преподавателями [5].

В системе Moodle существует 3 основных типа форматов курсов: форум, структура (учебные модули без привязки к календарю), календарь (учебные модули с привязкой к календарю). Курс может содержать произвольное количество ресурсов (веб-страницы, книги, ссылки на файлы, каталоги) и произвольное количество интерактивных элементов курса. К таким

элементам относятся [3]:

– **Wiki**, который позволяет создавать документ несколькими людьми сразу с помощью простого языка разметки прямо в окне браузера, то есть с его помощью учащиеся могут работать вместе, добавляя, расширяя и изменяя содержимое. Предыдущие версии документа не удаляются и могут быть в любой момент восстановлены.

– **Анкеты**. Этот элемент предоставляет несколько способов обследования, которые могут быть полезны при оценивании и стимулировании обучения в дистанционных курсах.

– **Глоссарий**. С помощью него создается основной словарь понятий, используемых программой, а также словарь основных терминов каждой лекции.

– **Задания** позволяют преподавателю ставить задачу, которая требует от учащихся подготовить ответ в электронном виде (в любом формате) и загрузить его на сервер.

– **Опрос**. Одно из его применений – проводить голосование среди учеников. Это может быть полезным в качестве быстрого опроса, чтобы стимулировать мышление или найти общее мнение в процессе исследования проблемы.

– **Пояснение**. Этот элемент позволяет помещать текст и графику на главную страницу курса. С помощью такой надписи можно пояснить назначение какой-либо темы, недели или используемого инструмента.

– **Тесты**. Этот элемент позволяет учителю создать набор тестовых вопросов. Вопросы могут быть в закрытой форме (множественный выбор), с выбором верно/не верно, на соответствие, предполагать короткий текстовый ответ, а также числовой или вычисляемый. Все вопросы хранятся в базе данных и могут быть впоследствии использованы снова в этом же курсе (или в других).

– **Урок** (лекция) преподносит учебный материал в интересной и гибкой форме. Он состоит из набора страниц. Каждая страница обычно заканчивается вопросом, на

который учащийся должен ответить. В зависимости от правильности ответа учащийся переходит на следующую страницу или возвращается на предыдущую.

Практически во всех ресурсах и элементах курса в качестве полей ввода используется удобный и интуитивно понятный WYSIWYG HTML редактор, кроме того, существует возможность ввода формул в формате TeX или Algebra. С помощью фильтров системы на всех страницах курса осуществляется автоматическое создание ссылок на существующие ресурсы и записи глоссариев. Для всех элементов курса возможно оценивание, в том числе по произвольным, созданным преподавателем, шкалам. Все оценки могут быть просмотрены на странице оценок курса, которая имеет множество настроек по виду отображения и группировки оценок. Для курса существует удобная страница просмотра последних изменений в курсе, где за выбранный промежуток времени преподаватель может увидеть новых зачисленных студентов, новые сообщения в форумах, законченные попытки прохождения тестов и других элементов курса. Кроме того, на странице логов можно детально просмотреть, какие действия выполнялись в курсе различными участниками. В Moodle активно используется e-mail-рассылки копий сообщений с форумов, отзывов учителей, есть возможность отправки e-mail сообщений произвольной группе участников курса.

Одним из важных компонентов данной информационно-образовательной среды является коммуникационный компонент. Основными средствами, позволяющими участникам программы общаться со своими тьюторами, а также между собой, являются следующие: **форум** (общий для всех учащихся на главной странице программы, а также различные частные форумы); **электронная почта**; **обмен вложенными файлами с преподавателем** (внутри каждого курса); **чат**; **обмен личными сообщениями**, **видео-связь с пре-**

подавателем (OpenMeetings).

Таким образом, система Moodle позволяет реализовать все основные механизмы общения:

- перцептивный (отвечающий за восприятие друг друга);
- интерактивный (отвечающий за организацию взаимодействия);
- коммуникативный (отвечающий за обмен информацией).

Итак, процесс обучения с использованием модульной объектно-ориентированной динамической учебной среды имеет ряд преимуществ, позволяющих реализовать основные методические принципы:

- огромный мотивационный потенциал;
- конфиденциальность;
- большая степень интерактивности обучения, чем работа в аудитории;
- отсутствие «ошибкобоязни»;
- возможность многократных повторений изучаемого материала;
- модульность;
- динамичность доступа к информации;
- доступность;
- наличие постоянно активной справочной системы;
- возможность самоконтроля;
- соответствие принципу развивающего обучения;

- индивидуализация;
- обеспечение наглядности и многовариантность представления информации.

Все перечисленные свойства данной обучающей программы помогают решить одну из основных задач современного образования – формирование у обучаемых коммуникативной компетенции [5].

Важной особенностью Moodle является то, что система создает и хранит информацию по каждому обучающемуся, а именно: все сданные им работы, все оценки и комментарии преподавателя к работам, все сообщения в форуме. Преподаватель может создавать и использовать в рамках курса различные системы оценивания. Все отметки по каждому курсу хранятся в сводной ведомости. Moodle позволяет контролировать «посещаемость», активность студентов, время их учебной работы в сети.

В заключение отметим, что данный программный продукт построен в соответствии с типичными стандартами для информационных обучающих систем и распространяется как источник с открытым кодом. Возможности Moodle позволяют соединить традиционные преимущества очного обучения с инфокоммуникативными технологиями и на этой основе превратить образовательную деятельность для всех участников в эффективный творческий процесс.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Айзина Ю. А., Бронникова Н. А. Дистанционное обучение. Достоинства и недостатки // Материалы 3-й Всероссийской конференции «Винеровские чтения». – Иркутск: ГОУ ВПО ИрГТУ. – 2009.
2. Андреев А. В., Андреева С. В., Бокарева Т. А., Доценко И. Б. Новые педагогические технологии: система дистанционного обучения Moodle // Открытое и дистанционное образование: научно-методический журнал. – 2006. – №3(23).
3. Андреев А. В., Андреева С. В., Доценко И. Б. Практика электронного обучения с использованием Moodle. – Таганрог: Изд-во. ТТИ ЮФУ, 2008. – 146 с.
4. Ельцов, А. В. Интегративный подход как теоретическая основа осуществления школьного физического эксперимента: монография / Ряз.гос.ун-т им.С.А.Есенина. – Рязань, 2007. – 248 с.
5. Материалы с сайта <http://cdp.tti.sfedu.ru>.
6. Материалы с сайта <http://www.window.edu.ru>
7. Современный учебный физический эксперимент: учеб. пособие / под ред. Ю. А. Воронина. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. пед. ун-та, 1999. – 295 с.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ МЕДИЦИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ АКАДЕМИКА И. П. ПАВЛОВА

УДК 378
ББК 74.200.514я73
Педагогика



**СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ СИСТЕМНО-ЦЕННОСТНЫЕ
ОСНОВЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОЙ
ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

Доктор педагогических наук Л. В. Островская
Кандидат педагогических наук О. В. Полякова
Кандидат психологических наук В. А. Семёнов
Кандидат педагогических наук Л. Н. Бахарева
Кандидат педагогических наук Е. С. Беляева
Кандидат педагогических наук Л. М. Урубкова

В статье формулируются социокультурные системно-ценностные основы в профессионально-этической подготовке специалистов в вузе в аспекте нового информационного пространства. Рассмотрены методические вопросы интенсификации процесса формирования основ педагогической этики специалиста, что позволило выявить комфортные условия профессионально-образовательной учебной деятельности. Отражены профессионально-этические технологии, необходимые для успешной реализации процесса подготовки специалистов в аспекте социокультурных системно-ценностных основ, направленных на формирование культуротворческой личности.

Ключевые слова

Социокультура, системно-ценностные основы, профессионально-этическая подготовка, культуротворчество, интеллектуально-нравственный аспект

Интерес к педагогическим наукам растет во всем мире. Растут и требования к ним. Это явление порождено рядом причин. Педагогическая наука как квинтэссенция нашей работы сейчас становится одной из ключевых сфер исследований, от которой во многом зависит как общий прогресс человеческого познания, формирование всесторонне развитой личности, так и подъем экономики и культуры.

Выделение профессионально-этической подготовки как особого феномена и как составной части образовательного процесса специалиста высшей школы обусловлено спецификой его профессиональной деятельности. Как показали наши исследо-

вания, проблема подготовки специалистов в вузе связана с развитием его духовности (сочувствие, милосердие, сопереживание). Расширить профессиональное поле образования смогут специалисты не только много знающие, но и обладающие высокой духовностью.

Отсутствие теоретической и практической разработанности вопроса профессионально-этической подготовки специалистов в аспекте социокультуры как одного из составляющих компонентов образовательного процесса подготовки специалиста в высшей школе к продуктивному, бесконфликтному общению на принципах гуманизма и определило проблему нашего иссле-

дования: необходимость повышения качества профессионально-этической подготовки специалистов, так как изучение и усвоение ими культуросозидательных инновационных основ педагогики будет способствовать личностному росту, развитию профессиональных способностей.

В разработке общей концепции исследования мы опирались на положение о том, что эти культуротворческие проблемы могут быть определены путем создания соответствующей этико-культурологической системы подготовки специалиста в высшей школе, компоненты которой выражали бы собой как сущностные, так и содержательные аспекты разрабатываемых интеграционных основ по педагогической культуре и этики при подготовке высокообразованных специалистов.

Основы этико-культурологических знаний рассматриваются нами как одна из составляющих нравственно-профессиональной подготовки специалиста и как содержательный элемент целостного учебно-воспитательного процесса в вузе, разработка которого позволит сделать заключения и выводы общепедагогического характера.

Главной специфической особенностью подготовки специалистов мы считаем культуросообразный самостоятельный творческий характер деятельности в новом информационном пространстве. Именно это определяет особенности содержания социокультурных системно-ценностных основ, формы и методы подготовки личности к профессионально-образовательной деятельности, её направленность на самостоятельную интеллектуально-нравственную познавательную деятельность.

В настоящее время обостряется также интерес к изучению инновационно-культуротворческого образовательного процесса специалиста на вузовском этапе его профессионально-этической подготовки. Это подтверждается появлением публикаций Л. А. Петровской [5], Г. М. Храмовой [7] и др.

Теоретический анализ литературы показывает, что в современной науке проблема

профессионально-этической подготовки специалистов в вузе по социокультурным системно-ценностным основам как одного из средств интеллектуально-нравственного образовательного процесса, не нашла однозначного решения. Это обусловлено различием концептуального толкования данной категории и спецификой области ее применения.

В нашем исследовании выдвинута проблема специфики компетентной личности профессионала. Для ее определения предложены параметры широты и глубины таких проявлений личности, как образованность, научная эрудиция, профессионализм, нравственность, духовность.

Исследуя проблему формирования личности в процессе профессиональной подготовки В. А. Сластенин [6] четко и конкретно проанализировал связь между функциями педагогической деятельности и складывающейся системой свойств и отношений личности. Как подчеркивает В. А. Сластенин, оптимизация процесса профессионально-этической подготовки и формирования личности возможна на основе идеи имитационного моделирования задачной структуры педагогической деятельности: «Такая технология обучения называется моделированием потому, что она воспроизводит ситуации, близкие к реальным условиям педагогической практики» [6. С. 3].

Многие ученые считают, что в традиционном профессионально-педагогическом образовании преобладает предметно-методическая доминанта. Это приводит к противоречию между специальной и профессиональной подготовкой, что часто обнаруживается в утверждении выпускников в том, что их учили специальностью, а не профессией.

Результаты проведенной работы показали, что специалист должен обладать рядом этических умений, необходимых для успешной реализации образовательно-профессиональной деятельности. Важным условием успешности осуществления культуросообразного профессионально-творческого процесса является наличие высокого уровня

этических норм и принципов в новом информационном пространстве.

Нами рассмотрены методические вопросы интенсификации процесса формирования основ педагогической этики специалиста, что позволило выявить комфортные условия профессионально-образовательной учебной деятельности. Весь процесс обучения культуротворческих специалистов в вузе условно был разделен на несколько основных этапов, которые стали основой для проведения формирующего эксперимента.

Новые социально-экономические условия, изменения в характере и содержании труда вызвали культуuroбразовательную необходимость перестройки профессионально-этической подготовки специалистов в социокультурном аспекте. В связи с этим, успешное осуществление подготовки высококвалифицированных специалистов в решающей степени зависит от интенсификации процесса обучения на основе педагогических новаций и прогрессивных образовательных технологий. Поэтому в учебно-педагогическом процессе вуза в настоящее время делается акцент на воспитание основ педагогической этики у специалистов, на обучение ключу к поиску этих знаний и развитие творческо-этических способностей.

Наибольший вклад в разработку культурологического подхода к формированию личности внесли исследования Ш. А. Амонашвили [1], Н. И. Болдырева [2], В. С. Грехнева [3], Н. Б. Крыловой [4], В. А. Сластенина [6], Р. Шмидт [8] и др.

Рассматривая основы педагогической этики как одну из важнейших составных частей процесса профессионально-этической подготовки специалиста можно выделить основные, взаимосвязанные между собой компоненты с помощью которых мы сможем дать конструктивную систему подготовки в вузе: компетентностная творческая деятельность; общая культура личности, включающая в себя знания, умения и навыки педагогической этики; самосовершенствование и культуросозидание.

Задача нашего исследования состояла в том, чтобы выявить и обосновать тот теоретический уровень, на котором проблема педагогической этики при подготовке специалистов в вузе должна рассматриваться, и исходя из этого, определить какой должна быть вузовская профессионально-образовательная подготовка в этом плане (каковы ее процессуальные компоненты педагогического процесса).

Опытно-экспериментальная работа по профессионально-этической подготовке специалиста в вузе началась с чтения цикла лекций по системно-ценностным основам педагогической этики на всех факультетах. Это были комплексные короткие циклы, состоявшие из трех-четырёх лекций, в зависимости от особенностей учебных планов различных факультетов.

Мы считали целесообразным действовать в пределах таких ограничений, которые бы соответствовали реальным возможностям вуза без заметного расширения как учебного времени, так и нагрузки преподавателей.

Необходимым условием успеха такой работы является, как показали наши исследования, вводный курс по научным системно-ценностным основам педагогической этики, дополненный консультациями. Основная задача которых, помимо ответов на конкретные вопросы – побуждение специалиста к самонаблюдениям и целенаправленной работе над собой.

Эти направления включали: формирование высокой мотивации учения путем культуросообразных самовоспитательных воздействий; оптимизацию санитарно-гигиенических условий самостоятельного культуротворческого труда и режима дня; выработку и постоянную тренировку рациональных общих умений.

При выборе этих направлений мы стремились ограничиться тем, без чего нельзя было бы обойтись как самого основного. В лекциях эти направления подробно пояснялись, включая основные показатели для самооценок, на консультациях – несколько

конкретизировались с учетом индивидуальных запросов выпускников, а также профиля специализации в высшей школе.

Кроме того, все слушатели, обратившиеся к нам, получали краткую памятку, содержащую соответствующие рекомендации. Сами консультации требуют немного времени, в нашем случае время увеличивалось за счет сбора данных и прогресса специалистов с целью оценки результатов всей работы.

Практически это означало также широкое использование специально разработанных справочных, информационных и методических материалов, обеспечивающих слушателям выбор учебной деятельности и стимулирующих ее продуктивность в профессионально-этическом плане.

Сущность подготовки компетентных специалистов по социокультурным системно-ценностным основам педагогической этики представляет формирование нравственного мира личности самого специалиста, вооружение его знаниями и умениями по культурно-образовательным основам, необходимым в профессиональной деятельности.

В содержание культурно-образовательного процесса специалистов в вузе входили следующие темы по профессионально-этической подготовке:

Глава I. Мораль и профессиональная нравственность в становлении компетентной личности.

Глава II. Феноменология творческой личности и ее социокультурной модификации.

Глава III. Совесть: субъект самосовершенствования духовно-нравственной личности и объект самовоспитания.

Глава IV. Вера – свойство человеческой психики, регулятор социокультурного поведения в профессионально-этической деятельности.

Глава V. Надежда – системно-ценностное содержание духовности и как стимул профессионально-этической жизнедеятельности.

Глава VI. Честь и достоинство в профессионально-образовательном становле-

нии и самоутверждении культуротворческой личности.

Глава VII. Культуросообразная деятельность и культура межличностных отношений.

Глава VIII. Культуротворческие функции специалиста.

Педагогический процесс, как показали наши исследования по подготовке специалистов является источником моделирования деятельностного компонента модели этико-профессиональных знаний.

В опытно-экспериментальной работе мы выявили, что профессиональная педагогическая этика имеет дело с ситуациями, которые ставят человека перед необходимостью морального выбора, и призвана помочь ему сделать собственный осознанный выбор. Реальная необходимость построить систему профессионально-этических норм является основополагающей задачей нашего исследования по подготовке культуротворческих специалистов в вузе. Наши исследования показали, что профессионально-этическая деятельность обладает особой спецификой, которая зачастую берет на себя ответственность за то, чтобы определять, что есть благо или зло для другого. Основная этическая проблема заключается в том, чтобы установить границы этой ответственности и, стало быть, границы профессионального вмешательства.

В связи с этим источником предметного компонента модели этико-профессиональных знаний специалиста является предмет деятельности.

Под предметом профессиональной деятельности специалиста понимается средство удовлетворения потребности, создаваемое в процессе совместно-распределенной деятельности. В нем сфокусированы мотивы через содержание направленности социокультурной деятельности, а также через этический образ продукта, в который превратится предмет при достижении результата.

Мотивы профессионально-этической деятельности – это причины, побуждающие специалиста к осуществлению профессиональной деятельности и сокраще-

нию несоответствия между ним и необходимым продуктом. Их содержание отнесено к одной из трех групп, придающих деятельности разную направленность:

– действительную профессионально-значимую – побуждает специалиста к полному воплощению в предмете деятельности признаков продукта деятельности;

– частичную профессионально-значимую – характеризуется стремлением воплотить в предмете профессиональной деятельности лишь промежуточные признаки продукта;

– профессионально-незначимую – самостоятельно не оказывает непосредственное влияние на производство предмета деятельности, но может усилить или ослабить действие мотивов первых двух групп.

Указанные главные направления подготовки специалистов включают ряд взаимосвязанных, более частных по содержанию форм подготовки: социологическую, социально-психологическую, профессионально-этическую, педагогическую, управленческую, экологическую и т.д. Их объем и содержание ориентированы на специальность и соотносятся с потребностями каждого конкретного профиля профессии.

Установление степени эффективности, разработанной педагогической системы осуществлено в исследовании на основе проведенного педагогического эксперимента. Он представлял собой опытное внедрение в процесс общепедагогической подготовки специалистов разработанной модели обучения с целью формирования готовности к профессиональной работе.

В целостной оценке полученных эмпирических данных мы опирались на содержательно разработанные критерии и их показатели, отражающие уровень подготовки специалистов по каждому из четырех видов готовности (психологическая, научно-теоретическая, практическая, психофизиологическая готовность), определивших ранее цели и содержание подготовки.

С целью выяснения психологической

подготовленности компетентной личности к профессионально-этической деятельности нами было проведено обследование. Обследование проводилось путем анкетирования.

Анкета состояла из двух частей. Первая – включала общие сведения о специалисте и их профессиональных интересах (ее заполняли все).

Вторую же часть анкеты заполняли только те, кто избрал профессию по призванию. Эта часть анкеты включала вопросы, позволяющие выявить мотивы, которыми руководствовались специалисты, избирая профессию (что повлияло на выбор профессии; чем привлекает избранная профессия и т.д.), а также вопросы, раскрывающие понимание специалистом содержания и характера работы, наличие у них определенных профессиональных данных.

Анализируя результаты опытно-экспериментальной работы по социокультурной профессионально-этической подготовке специалистов в аспекте системно-ценностных основ, мы определили, что растущее значение гуманистической, культуuroобразующей функции личностно ориентированного образования обусловило преподавание в вузе курса инновационной педагогики, направленной на личностный рост специалиста, развитие его профессионально-этических способностей, необходимых в труде и формирование умений выбора и рационального использования педагогических технологий, адекватных целям и содержанию профессионально-этического образования.

Профессионально-этические технологии при подготовке специалистов в вузе по основам социокультурных системно-ценностных основ инновационных педагогических знаний как части образовательного процесса представляют собой совокупность способов и средств проектирования, осуществления и анализа результатов образовательной деятельности специалиста по овладению профессией.

В процессе исследования нами обоснованы и применены следующие технологии:

– культуросообразное погружение специалиста в активную профессионально-этическую деятельность на всех этапах профессионально-творческой практики (это способ заблаговременного поручения личности фрагмента или акта профессиональной деятельности, для выполнения которого необходима недостающая у него профессионально-этическая подготовка, в то время как ее освоение возможно в организуемой поисковой учебно-познавательной и имитационно-моделирующей деятельности, а применение – в предстоящей реальной практической деятельности);

– системно-творческое содержательно-методическое обеспечение творческой самостоятельности учебно-познавательной деятельности компетентного специалиста;

– профессионально-образовательная индивидуально-групповая дифференциация деятельности (это цикл взаимосвязанных способов учета общего и особенного в основных параметрах основ социокультурных знаний специалистов путем создания условно выделенных или реально существующих групп при планировании, организации, реализации, регулировании, коррекции профессионально-образовательного практического взаимодействия, оценке его результатов);

– системообразующее обеспечение коммуникативной деятельности специалиста (это система способов и средств формирования и развития умений вербально и невербально оформлять свои мысли и образы путем освоения цикла технологий, обеспечивающих: предкоммуникативное моделирование и планирование общения, взаимонаправленность, взаимоинформирование, взаимоотключение, посткоммуникативную рефлекссию, взаимоотражение).

Таким образом, все изложенное дает основание для вывода о том, что социокультурные основы в профессионально-этической подготовке специалистов в вузе, также как и методический инструментарий концепции профессионально-педагогического стимулирования, имеют ярко выраженную гуманистическую ориентацию. Технология гуманистической ориентации компетентного специалиста заключала в себе не только то, что специфично для методической инструментальной чести и достоинства, доброты и внимания, но и отражала в себе то общее, что заключалось в культуротворческом применении общих социокультурных системно-ценностных концептуальных положений в специфическом исследовательском процессе, построенном на действии и взаимопроникновении качественно своеобразных профессионально-этических стимулов.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Амонашвили, Ш. А. Размышления о гуманной педагогике [Текст] / Ш. А. Амонашвили. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.
2. Болдырев, Н. И. Педагогика [Текст] / Н. И. Болдырев, Н. К. Гончаров, Ф. Ф. Королев. – М.: Просвещение, 1968. – 526 с.
3. Грехнев, В. С. Культура педагогического общения [Текст] / В. С. Грехнев. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.
4. Крылова, Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста [Текст]: метод. пособие / Н. Б. Крылова. – М.: Высш. школа, 1990. – 142 с.
5. Петровская, Л. А. Компетентность в общении [Текст] / Л. А. Петровская. – М.: МГУ, 1989. – 216 с.
6. Слостенин, В. А. Гуманитарная культура специалиста [Текст] / В. А. Слостенин / Магистр. – 1991. – №1. – С.16-25.
7. Храмова, Г. М. Теория и практика организации совместно-распределенной деятельности как средства формирования профессиональной компетентности будущего учителя [Текст] / Г. М. Храмова, С. В. Мелешина. – Саранск, 1998. – 115 с.
8. Шмидт, Р. Искусство общения [Текст] / Р. Шмидт. – М.: Интерэксперт, 1992. – 79 с.

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ М. А. ШОЛОХОВА
ЧУВАШСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ И. Я. ЯКОВЛЕВА, г. ЧЕБОКСАРЫ

УДК 37.033
ББК 74.200.514я73
Педагогика



**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО
ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ
СИСТЕМНОГО ПОДХОДА**

Доктор педагогических наук С. Ю. Сенатор
Доктор педагогических наук М. В. Емельянова

В статье раскрывается сущность экологического воспитания школьников с позиций системного подхода, дается характеристика экологического воспитания школьников как аспекта воспитания и частичной воспитательной системы, рассматриваются компоненты системы экологического воспитания школьников.

Ключевые слова

Системный подход, воспитание, культура, экологическая культура, экологическое воспитание, школьник, аспект воспитания, воспитательная система, частичная воспитательная система, система экологического воспитания школьников, общеобразовательное учреждение

Обострением глобальных проблем современной цивилизации, ухудшением экологической ситуации во многих точках земного шара обусловлено сегодня все возрастающее внимание общества к вопросам экологического воспитания школьников. Особая роль в решении этого вопроса принадлежит общеобразовательным учреждениям, где у учащихся закладываются основы их экологической культуры.

Общепризнано, что экологическое воспитание является одним из аспектов целостного воспитательного процесса. Поэтому анализ сущности экологического воспитания невозможен без понимания более широкой категории, какой является воспитание.

По всеобщему признанию, воспитание является одной из древнейших и вечных категорий. Оно возникло и развивалось вместе с обществом, будучи всегда одной

из необходимейших и важнейших сфер его жизни. Наиболее широко известным и общепризнанным определением воспитания является признание его сути в передаче и усвоении подрастающими поколениями человеческой культуры.

Н. Е. Щуркова считает, что воспитание «есть целенаправленная организация взаимодействия воспитанника с окружающим миром на уровне современной культуры. Воспитывать ребенка – значит организовывать его жизнь на уровне современной культуры и в контексте наивысших достижений культуры» [4. С. 98].

Категория «культура» рассматривается как «определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых

ими материальных и духовных ценностях. Культура в образовании выступает как его содержательная составляющая, источник знаний о природе, обществе, способах деятельности, эмоционально-волевого и ценностного отношения человека к окружающим людям, труду, общению» [1. С. 56].

Обязательным компонентом общечеловеческой культуры выступает экологическая культура.

Экологическую культуру можно рассматривать в двух аспектах: 1) широкий – как некоторый уровень развития общества с присущим ему способом организации общественной жизни и особым стилем взаимодействия с окружающей средой (экологическая культура общества); 2) узкий – как отношение человека к природной и социальной среде, к себе и другим людям, выраженное в словах, делах, поступках, деятельности и обусловленное особенностями сознания личности (индивидуальная экологическая культура) [3. С. 23].

Экологическая культура общества и личности тесно связаны друг с другом. Экологическая культура общества складывается из экокультурных моделей существования различных социально-демографических групп населения, в конечном итоге она является совокупностью индивидуальных экокультурных образований. Экологическая культура отдельного человека – это его образ и способ функционирования в социоприродной системе, обусловленный сознанием конкретной личности, образом жизни и мышления, выраженный в отношении к окружающей среде и другим людям, в поведении [3. С. 23].

Экологическая культура школьника – это часть его общей культуры, которая проявляется в сознании, поведении и деятельности, в соответствующем отношении к окружающей среде. Экологическая культура школьника – это сложное интегративное качество личности, характеризующееся определенным уровнем владения системой экологических знаний, умений, навыков, социально-значимыми мотивами и ценностного отношения к природе, экологически оп-

равданным поведением, опытом экологического взаимодействия в окружающей среде и природоохранной деятельности. Экологическая культура школьника – результат их экологического воспитания.

Экологическое воспитание школьников – это один из аспектов воспитания, направленное на усвоение ими, той части человеческой культуры (экологической), тех элементов социального опыта, которые необходимы им для гармоничного взаимодействия в системе «Человек – Общество – Природа». Экологическое воспитание школьников является одним из аспектов воспитания, как и нравственное, умственное, трудовое, физическое, правовое и т. д. Все они являются аспектами воспитательного процесса как целостного.

Так как воспитательный процесс многогранен, то экологическое воспитание школьников как одна из его граней находится в органической взаимосвязи и взаимопроникновении с другими аспектами этого процесса, направленных на развитие личности школьника, на формирование человека как активного творца нового общества.

Между экологическим воспитанием школьников и другими аспектами воспитания можно выделить линии взаимосвязи, взаимопроникновения. Так, нравственное воспитание, как ведущий аспект воспитания, предопределяет задачи и содержание экологического воспитания, ибо отношение школьников к природе, к окружающей его природной среде выступает, особенно в современном мире, нравственной целостностью. Экологическое воспитание невозможно также вне формирования интеллекта воспитанника. Многими своими элементами оно входит и в трудовое, и физическое воспитание, ибо трудится человек в природной среде и сам является ее частью. Природа является источником красоты и средством ее эстетического воспитания школьников. В природной среде необходимо соблюдать правовые нормы и правила поведения принятые в обществе, нести гражданскую ответственность за ее сохранение.

И в совокупности всех этих взаимосвязей экологическая культура школьника, выступающая как результат экологического воспитания, есть своеобразный синтез нравственной и интеллектуальной, трудовой и эстетической, правовой, гражданской культуры личности школьника, проявляющийся к окружающей природной среде.

Важным условием учета системного подхода к воспитанию является обеспечение единства нравственного, экологического, трудового, эстетического и физического, правового, гражданского и иных аспектов воспитания школьников, что способствует результативности целостного процесса воспитания.

Экологическое воспитание школьников должно осуществляться не только через его организацию, как одного аспекта воспитания, но и путем экологизации всех сфер жизни и деятельности общеобразовательного учреждения, коллектива класса. Экологическое воспитание школьников является одним из видов воспитательных систем. Под системой понимают «совокупность компонентов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, взаимодействие которых порождает новое качество, не присущее этим компонентам по отдельности» [2. С. 13]. «Сутью функционирования воспитательных систем является передача и усвоение воспитанниками культуры (или ее части – социального опыта)» [2. С. 13].

Ю. П. Сокольников выделяют следующие виды воспитательных систем: «а) макросистема – воспитательная система, функционирующая в том или ином обществе; б) региональные системы – они развиваются как специфические социальные комплексы, включающие в себя все воспитательные системы в том или ином регионе – районе, городе, области, республике и т. п.; в) педагогические системы – к ним, существующим как относительно самостоятельные, относятся системы воспитания в микрорайоне, в воспитательном учреждении, в первичных коллективах, особое место среди последних занимает семья; в)

частичные системы – они существуют лишь как моменты функционирования целостных педагогических систем и обеспечивают формирование отдельных сторон личности. Они находятся во взаимопроникновении. Среди этих частичных систем – умственное, нравственное, трудовое, эстетическое воспитание и т. д. Ведущим среди них является нравственное воспитание. Оно как бы пронизывает все аспекты целостного воспитательного процесса. Частичные воспитательные системы имеют общую структуру. Их компонентами выступают: цель и задачи данного аспекта воспитания, факторы, содержание, формы, методы, средства, результат» [3. С. 14].

Опираясь на классификацию видов воспитательных систем, разработанную Ю. П. Сокольниковым, мы относим экологическое воспитание школьников к частичным воспитательным системам. Система экологического воспитания школьников обеспечивает формирование отдельных сторон целостной личности, т. е. ее экологической культуры. Экологическое воспитание школьников, как самостоятельная система не может быть организована. Как частичная система она функционирует в структуре целостных педагогических систем, создаваемых в классах, группах и других коллективных объединениях, в образовательных учреждениях. Именно эти педагогические системы, порождают, воспитательные процессы, в том числе и систему экологического воспитания школьников.

Так как систему экологического воспитания школьников порождают педагогические системы, можно сделать вывод, что, только организовав оптимальное функционирование целостных педагогических систем в общеобразовательных учреждениях, возможно, обеспечить высокую эффективность экологического воспитания школьников.

В структуру системы экологического воспитания школьников входят следующие компоненты: цель, задачи, факторы, содержание, формы, методы, средства, результат.

Цель экологического воспитания школьников – формирование у них основ экологической культуры. Цель раскрывается на основе решения задач экологического воспитания школьников: 1) развитие у воспитанников экологических взглядов, убеждений, мировоззренческих позиций по отношению к природе, ее проблемам, трансформирующимся в их экологическое сознание; 2) вооружение учащихся системой экологических умений и навыков, необходимых для грамотного поведения в природе; 3) формирование у школьников социально-значимых мотивов и ценностного отношения к природе; 4) развитие социальной активности учащихся в практической экологической деятельности.

Комплексное решение задач позволяет формировать у школьников экологическое сознание, поведение и достичь поставленной цели их экологического воспитания.

В качестве общих факторов экологического воспитания школьников выделяют: 1) разнообразную деятельность школьников (учение, игра, труд, занятие искусством, спортом др.); 2) деятельность воспитателей (преподавание, экологическое просвещение воспитанников, педагогическое руководство экологической деятельностью школьников); 3) воспитательный коллектив, будучи целенаправленно воспитывающей микросредой, выступает и фактором, движущей силой целостного процесса воспитания, в том числе и процесса экологического воспитания школьников.

Названные нами факторы являются движущими силами не только целостного педагогического процесса, но и каждого из его аспектов, в том числе экологического воспитания школьников. Причем каждый из этих факторов играет существенную роль в функционировании всех частичных систем: будь то умственное или нравственное, трудовое или эстетическое, физическое или экологическое воспитание и т. п. Вместе с тем, при осуществлении каждого из названных аспектов воспитания в зависимости от их задач, от формируемых ими качеств те или иные

факторы выступают в реальном учебно-воспитательном процессе на первый план. В экологическом воспитании школьников, естественно, на первый план выступает экологическая деятельность воспитанников. Вне ее систематического использования экологическое воспитание школьников невозможно.

Как показывает практика, школьников целесообразно включать в следующие виды экологической деятельности: 1) познавательно-поисковую: чтение книг, журналов, газет, материалов Интернета на экологическую тему; сбор материала о природе (во время экскурсий, походов); участие в конкурсах на лучшее сочинение о природе; лучшего знатока лекарственных трав, грибов, животных своего региона, на лучшую композицию из цветов и т.д.; 2) природоохранную: очистка улиц, парков, пришкольного участка от загрязнений; очистка водоемов, предупреждение эрозии почв (посадка деревьев, кустарников, посев трав по склонам оврагов и др.); охрана животных (подкормка диких животных, заготовка корма для зимующих птиц, огораживание муравейников, изготовление кормушек, искусственных гнездовий и т. д.); охрана леса (расчистка леса от сушняка, выявление очагов повреждения леса и участие в борьбе с ними и др.); 3) по восстановлению природы: посадка деревьев, кустарников и уход за ними; закладка цветников и уход за ними; озеленение территории общеобразовательного учреждения, своего двора, улицы, города; сбор семян лекарственных растений и их посадка, разведение ягодников, грибов; 4) пропагандистскую: выступления перед сверстниками на нравственно-экологические темы; участие в художественной самодельности, концертах, кукольных театрах, спектаклях и др. на экологическую тему; участие в конкурсе на лучшего рассказчика о природе своего края, на лучшую поделку из природного материала своей местности; оформление в классе выставки прочитанных книг о природе и их обсуждение; 5) творческую: фотографирование, сочинение рассказов, стихотворений о природе; создание поделок из природного материала; 6) игровую:

участие в сюжетно-ролевых, народных играх с экологическим содержанием.

Ведущим фактором экологического воспитания школьников является деятельность воспитателя, ее назначение – обеспечить максимальное функционирование системы экологического воспитания школьников и других воспитательных систем, в которые включены воспитанники. Успешное выполнение ими своего назначения, предполагает выполнение ряда функций: информационной, руководства деятельностью школьников, организаторской, изучение воспитанников, постоянное самосовершенствование воспитателей.

1) Информационная функция заключается в вооружении школьников экологическими знаниями, умениями, навыками, формирование на этой основе познавательного интереса и представлении научной картины мира. Эта функция наиболее последовательно реализуется в процессе преподавания как ведущей стороны обучения, а также в ходе руководства внеучебной деятельностью школьников.

2) Функция педагогического руководства деятельностью школьников. В процессе выполнения этой функции воспитателями перед школьниками ставятся разнообразные задачи, организуется распределение деятельности, проводится педагогический инструктаж, контроль и оказание помощи, стимулирование деятельности, анализ и оценка результатов. В процессе этой деятельности организуются воспитательные отношения – школьников с педагогами, с другими взрослыми, между собой, с окружающей природной средой. При этом педагоги призваны всегда выступать субъектами педагогических отношений как ведущих в системе тех социально-педагогических зависимостей, в которых формируется личность воспитанника.

3) Организаторская функция заключается в обеспечении воспитателями материальных и педагогических условий оптимального функционирования системы экологического воспитания школьников.

4) Функция изучения воспитанников. Учитель должен знать, каким был каждый из воспитанников вчера, каким он стал сегодня, каким может быть и должен стать завтра. Знание не только внешних, бросающихся в глаза черт и особенностей школьников, но и их внутреннего мира составляет необходимейшее условие деятельности воспитателей, в частности, по экологическому воспитанию школьников. Изучение воспитанников помогает выявить в ходе диагностики достигнутый уровень сформированности экологической культуры школьников. Постоянный учет результатов, достигнутых в ходе экологического воспитания воспитанников, является своеобразной формой осуществления обратной связи в этом процессе и необходимым компонентом управления функционированием системы экологического воспитания школьников.

5) Функция постоянного самосовершенствования воспитателей. Учителя должны постоянно совершенствовать свое педагогическое мастерство, обогащать свои педагогические знания, развивать педагогическое мышление, способности.

Содержанием экологического воспитания школьников является усвоение ими экологической культуры, той части социального опыта, которые необходимы им для правильного взаимодействия с природой, для ответственного отношения к ней, для ее сохранения. Содержание работы по данному аспекту воспитания направлено на повседневную реализацию в учебно-воспитательном процессе охарактеризованных выше задач по экологическому воспитанию школьников.

В качестве методов экологического воспитания, выступают общие методы учебно-воспитательного процесса, используемые применительно к задачам данного аспекта воспитания. К методам экологического воспитания школьников относятся: беседы, диспуты на экологические проблемы современности; объяснения, которые позволяют представить научные основы охраны природы в широких и разносторонних связях с

учетом факторов глобального, регионального, локального уровней; упражнения, выполняемые с целью вооружения учащихся экологическими умениями и навыками, соблюдения норм поведения в природе; экологические игры; решение экологических ситуаций; соревнования по улучшению окружающей среды и др.

В качестве форм экологического воспитания школьников выступают общие организационные формы воспитания, используемые применительно к задачам, методам, содержанию данного аспекта воспитания. По количественному охвату школьников в экологическом воспитании используются следующие организационные формы: а) массовые: конференции, олимпиады, выставки, фестивали, тематические недели, праздники, утренники, вечера, экологические дни, субботники, операции, акции, трудовые десанты и др.; б) групповые: урок, экскурсии, прогулки в природу, кружки, клубы, беседы, деловые игры, дискуссии, круглые столы, классные часы и др.; в) индивидуальные формы: консультации, наблюдения в природе; сбор семян, плодов для зимующих птиц, растений для гербария; подготовка сообщений об интересных фактах из жизни природы и мероприятий по ее охране; и др.

Средства экологического воспитания школьников разнообразны, к ним можно отнести: 1) натуральные объекты: образцы почв, горных пород, растения, животные, гербарии, коллекции; 2) наглядные пособия: муляжи (плодов, овощей, животных), модели (макеты ландшафтов, диорамы природных комплексов, рельефные карты местности, плоскостные (фотографии, таблицы,

схемы); 3) технические средства обучения: телевизор, компьютер, интерактивная доска, мультимедийный проектор, микроскоп и т.д. 4) печатные материалы СМИ, художественная и справочная литература, информационные ресурсы сети Интернет.

Все вышеуказанные средства используются в процессе экологического воспитания школьников. Однако, исходя из специфики цели и содержания процесса экологического воспитания школьников, мы отмечаем, что природа выступает как одно из важнейших средств. Задачей воспитателя является умелое использование окружающей среды, природы как средства формирования экологической культуры учащегося.

Результативность данного аспекта воспитания проявляется в повышении уровня сформированности экологической культуры школьников. При этом воспитатели должны учитывать, что результативность экологического воспитания в коллективе класса во многом обусловлена тем, как оно организуется в семье учащихся, в учреждениях дополнительного образования, культурно-просветительских учреждениях, в целом в микрорайоне, где находится общеобразовательное учреждение. В то же время то, что экологическое воспитание школьников является системой частичной, предопределяет тот факт, что эффективность этого аспекта воспитания оказывается обусловленной не только непосредственно постановкой экологического воспитания школьников в классе, но и организацией оптимального функционирования педагогических систем в классе в целом, а также в общеобразовательном учреждении.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2000. – 176 с.
2. Сокольников, Ю. П. Системный подход к воспитанию школьников: учебно-методическое пособие / Ю. П. Сокольников. – М., 1990. – 190 с.
3. Стогова, Д. А. Формирование экологической, культуры младших школьников на основе межпредметных связей: Дис. ... канд. пед. наук. – Брянск, 2001. – 216 с.
4. Щуркова, Н. Е. Новое воспитание / Н. Е. Щуркова. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 128 с.



психология

УДК 159.9.62
ББК 88.412
Инженерная психология

ПРОБЛЕМА АДАПТИВНОСТИ В ТРЕНАЖЕРАХ

Доктор психологических наук С. Ф. Сергеев
Кандидат технических наук Ю. Ю. Заплаткин
Кандидат экономических наук М. А. Захаревич
Кандидат технических наук В. Н. Соколов

Приводится обзор современных подходов к формированию адаптивных режимов в тренажерах операторов эргатических систем. Показаны ограничения классической методологии проектирования адаптивных тренажеров, использующей критерии адаптации по эффективности выполнения учебных задач. Предложены подходы к выбору способов адаптации, учитывающие процессы самоорганизации обучающей среды.

Ключевые слова

Адаптация, взаимоадаптация, адаптивные тренажеры, способы адаптации, обучающие среды

Технологический прогресс в области сбора, обработки и представления информации позволяет создать тренажерные системы с высокой степенью автоматизации процессов управления обучением. Появляется возможность проводить подготовку операторов эргатических систем в реальном времени в соответствии с ходом процесса усвоения и отработки навыков, с учетом объективной сложности учебных заданий для каждого конкретного обучаемого.

Это первый, технический шаг к созданию *адаптивных тренажерных систем*, в которых процесс управления обучением автоматизирован с учетом формирования управляющих воздействий, меняющихся в зависимости от динамики проявления знаний, умений, навыков, функ-

ционального и психологического состояний обучаемого [19]. Однако до окончательного решения проблемы создания адаптивных тренажеров еще далеко в силу нерешенности ряда принципиальных вопросов, касающихся содержания и критериев адаптации, их связи с методиками обучения, формы, методов и технологий создания обратных связей, формирующих обучающую коммуникацию.

Проблемы адаптивного обучения в рамках классических моделей «стимул-реакция»

Адаптивный тренажер – это «тренажер, обеспечивающий автоматическую оптимизацию управления процессом подготовки человека-оператора с учетом

скорости и качества выполнения им учебных задач» [7]. Это узкое техническое определение, вводящее критерии адаптации только как функцию поведения ученика в зоне учебных задач. При этом ученик воспринимается как «черный ящик», внутренние параметры которого скрыты от наблюдателя, но изменяются в зависимости от внешнего воздействия среды обучающей системы. Это довольно ограниченное техническое понимание свойств человека, являющегося биологической обучающейся системой, реализующей когнитивные функции. Истоки данных взглядов содержатся в работах по программируемому обучению, проводившихся в рамках методологической схемы Скиннера «стимул-реакция» [12]. Обучение в ней рассматривается как функция информационного взаимодействия когнитивной системы ученика и обучающей машины. Большинство обучающих систем в настоящее время активно использует парадигму бихевиоризма, что однако не исчерпывает проблему адаптивных тренажерных систем. Кроме того, данный подход не позволяет создавать обучающие системы для подготовки операторов, работающих в условиях априорной неопределенности. Любые стандартные задачи, предлагаемые в тренажерах, могут привести к стереотипам, мешающим профессиональной деятельности.

Основные проблемы, решаемые при синтезе тренажеров как систем адаптивного информационного взаимодействия:

1. Исследование закономерностей стохастической детерминации поведения человека структурой и средствами информационного взаимодействия.

2. Создание подсистемы регистрации и качественного и количественного анализа факторов и критериев сложности решения мыслительных и перцептивных задач.

3. Выбор оптимальных моделей, уровней, методов и средств адаптации структуры и средств взаимодействия в нормальных и экстремальных условиях при

выполнении различных функций.

4. Разработка физических, математических, биологических и других моделей адаптивного взаимодействия.

5. Исследование психологических закономерностей протекания мыслительных, мнемических и перцептивных процессов в условиях интенсивного информационного взаимодействия [11].

Адаптация тренажера, построенного на обратной связи вида «результат-изменение параметров задачи», к действиям обучаемого происходит лишь по прошествии некоторого времени. Это является следствием априорной неопределенности результата решаемой задачи обучения и необходимости приспособления управляющей системы тренажера к обучаемому. Накапливая данные об уровне подготовки оператора, адаптивный тренажер данного вида позволяет подобрать метод обучения и способ подачи стандартных учебных ситуаций, обеспечивающие требуемый уровень профессиональной подготовки. Однако это далеко не самый лучший способ формирования навыков и умений. Он не учитывает внутреннюю активность и избирательность когнитивной системы ученика, его прошлый опыт и свойства личности. Действует только механизм мотивации достижения, связанный с решением задачи, который является одним из многих и не лучшим способом порождения учебной мотивации. В такой схеме выигрывают ученики, ориентированные на получение одобрения окружающих, имеющие лидерские качества. Они имеют высокий уровень мотивации достижения результата. Однако обучение может быть эффективным и при других схемах обучения, использующих в качестве критериев адаптации индивидуальные стили учебной деятельности [21] и когнитивные особенности обучаемых [20]. При этом достигается эффективное использование внутренних ресурсов ученика связанных с его индивидуальным опытом,

личностными качествами и особенностями психофизиологической организации.

Адаптации по качеству обучения

Варианты обучающих программ могут различаться по параметрам адаптации (адаптивным переменным), наиболее популярные из которых можно свести в две большие группы: психофизиологические показатели и параметры обучаемости. В тренажерах возможна адаптация по показателям информационного обмена – темпу, частоте подачи информации, по ее структуре.

Адаптация по темпу подачи учебной информации должна соответствовать возможностям операторов по безошибочной и точной ее обработке, и только в этом случае разрешается автоматический переход к более высокой скорости предъявления информации. Критерием достижения требуемого уровня адаптации по темпу могут являться текущие показатели качества обучения (снижение числа ошибочных и пропущенных реакций до требуемого минимума, частота правильных решений и др.).

Адаптация по частоте подачи (повтора) учебной информации должна способствовать исключению ошибок, в том числе путем сокращения алгоритма, когда оператор отрабатывает навыки не по всей задаче, а только по той ее части, где навыки усвоены хуже всего.

Адаптация по структуре предъявляемой информации должна обеспечивать обучаемому автоматический переход к более сложной структуре по мере достижения требуемого качества работы при менее сложной структуре [19, с. 47].

Заметим, что приведенные способы адаптации являются, в сущности, техническими формами биологической обратной связи, реагирующими на физиологические изменения в организме обучаемого или на его продуктивность в учебных

задачах. Такие формы адаптации возможны только для ограниченного класса задач сенсомоторного профиля.

Теоретически адаптивные тренажеры являются наиболее эффективным средством профессиональной подготовки. Они позволяют проводить обучение оператора при высоком уровне его мотивации, в наиболее короткие сроки и в условиях, максимально приближенных к реальным условиям деятельности.

Однако в настоящее время адаптивных тренажеров, учитывающих изменение обучающей функции в зависимости от состояния когнитивной системы оператора и его опыта, практически не существует. Это является следствием отставания инженерно-психологического обеспечения проектирования от технологических возможностей инженерного проектирования, нерешенностью ряда фундаментальных теоретических и практических проблем в области психофизиологии и психологии профессионального обучения.

Психическая адаптация

После выхода в 1937 году обобщающей работы Х. Хартманна [24], представления о психической адаптации человека начали завоевывать популярность среди психологов, а вслед за ними – психологов труда, инженерных психологов, проектировщиков технических средств, в том числе средств обучения, содержащих элементы автоматизации.

Результаты исследований в области психологии произвольной сознательной регуляции и адаптации субъекта к различным профессиональным и обучающим средам отражены в понятийном базисе практически всех отраслей психологической науки. Наиболее подробно они представлены в трудах известных советских и российских ученых в области физиологии, психологии труда, общей и инженерной психологии таких как: Б. Г. Ананьев, П. К. Анохин, М. Я. Басов, Ф. Б. Басин, В.

А. Бодров, Н. А. Бернштейн, А. В. Брушлинский, Л. М. Веккер, П. Я. Гальперин, Н. Д. Гордеева, Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев, Г. М. Зараковский, В. П. Зинченко, Т. П. Зинченко, О. А. Конопкин, Б. Ф. Ломов, В. И. Медведев, Г. С. Никифоров, А. А. Обознов, Б. В. Овчинников, В. А. Пономаренко, А. А. Смирнов, Г. В. Суходольский.

Следствием и важным результатом их научной деятельности явилось появление широко представленной в отечественной науке формы научного мышления основанной на физиологических и материалистических представлениях о процессах регуляции и адаптации в живых, наделенных психикой, организмах. Это сильно повлияло на практику создания эргатических систем, переведя их проектирование в инженерную плоскость.

Среди исследований на эту тему можно особо выделить работы Ю. А. Александровского [1], В. И. Медведева [16], Г. А. Балла [2], А. А. Налчаджяна [17], Ф. Б. Березина [3], В. А. Бодрова [5], Л. Г. Дикой [8], А. Л. Журавлева [9].

В данных работах дается предельно широкое толкование понятия психической адаптации. Видимо, это связано с тем, что термин «адаптация» хорошо сопрягается с множеством психологических и бытовых понятий, легко образуя различные смысловые конструкции («функциональная система психической адаптации», «целостная индивидуальная система адаптационной активности», «адаптационный потенциал личности», «адаптирующаяся личность» и т. д.).

Адаптация отражает отношения и связи между организмом и средой. Среда рассматривается в широком смысле, включая внутреннюю среду организма. Отличие регуляторных процессов от процессов адаптации с точки зрения системного подхода, заключается в межсистемном интегральном характере последних. Л. Г. Дикая считает, что «содержательно процесс адаптации представляет собой активное формирование (осознанное или неосозна-

ваемое) субъектом своей стратегии и способов овладения ситуацией на разных уровнях регуляции поведения, деятельности, состояния» [8, с. 39]. В. А. Бодров рассматривает адаптацию как «*системный ответ* организма и психики на длительное и многократное воздействие факторов среды, связанное с перестройкой механизмов гомеостатической регуляции, формированием функционального обеспечения жизни и деятельности в соответствии с новыми, измененными условиями среды» [5, с. 43]. Подчеркивается представление об адаптации как морфофункциональном динамическом процессе системной регуляции организма при воздействии измененных условий внешней и внутренней среды.

Адаптацию определяют как состояние и как процесс. В состоянии адаптации потребности индивида и требования среды полностью удовлетворены. Это состояние гармонии между индивидом и средой. Следует отметить еще одну особенность: представители интеракционистского направления социальной психологии проводят различие между приспособлением (*adaptation*) и регулировкой (*adjustment*). Первая относится к общим и типичным ситуациям, вторая – к частным и индивидуальным. Однако адаптация понимается не только как процесс и состояние. А. Л. Журавлев считает, что «Адаптация – базовый процесс, состояние и свойство психики» [9]. Многие специалисты описывают адаптационную систему личности, как многоуровневую.

Ф. Б. Березин выделял три уровня: психофизиологический, собственно психический, социально-психологический [3]. Условно процессы адаптации можно отнести к психофизиологическому уровню, состояния адаптации – к собственно психическому уровню, адаптивные свойства личности – к социально-психологическому уровню.

Регуляция психических состояний при обучении может рассматриваться как

адаптация.

Для объяснения многообразия поведения человека в обучении адаптационной модели недостаточно. Особенно это касается взаимодействия человека с культурной средой.

Понятие психической адаптации это перспективный ресурс для создания адаптивных алгоритмов обучения, хотя его достаточно сложно использовать при создании адаптивных тренажеров в силу высокой неопределенности и качественного характера процедур измерения и интерпретации. Однако некоторые опросные методы для оценки уровня психической адаптации могут быть использованы в адаптивных контурах тренажеров, отражающих изменение психического состояния в процессе обучения.

Биологическая адаптация

В широком смысле биологическая адаптация – это любое структурное, функциональное или поведенческое изменение в организме, повышающее его жизнеспособность. Организм живого существа, адаптирован по определению. Его взаимодействие с окружающей средой состоит в большей или меньшей активности адаптационных систем организма, которые обеспечивают удержание гомеостатических констант внутренней среды в пределах, совместимых с жизнью.

Нарушения равновесия организма и среды (гомеостаза) ведет к состояниям стресса. Показано, что умеренный стресс способствует адаптации, а чрезмерный - приводит к болезни. Умеренные формы стресса и психического напряжения полезны при обучении операторов, работающих в экстремальных условиях, создавая у них резистентность к стрессу, формируя резервы адаптации. Психологический компонент стрессорной реакции является важным при обучении, способствуя закреплению опыта.

Человеку как биологическому существу

свойственны четыре типа обучения: не-ассоциативное, ассоциативное, когнитивное и рассудочное. На их основе формируется система поведенческих стереотипов, обеспечивающая реализацию задачи поддержания жизнедеятельности. Каждая из форм может служить основой для обучающих алгоритмов, реализуемых в обучающей среде.

Средовая адаптация

Человек живёт, а, следовательно, и адаптируется одновременно к четырём средам: абиотической, биотической, социальной и культурной. Важнейшими связями абиотической среды являются дыхательная и температурная. Для биотической среды на первых местах – пищевая и питьевая связи. Для социальной – родственные и половые связи. Для культурной – языковые, профессиональные связи и деньги. Социокультурная среда представляет собой единство, поскольку в ней человек взаимодействует с людьми – ныне живущими непосредственно в социуме, с ранее жившими – опосредованно через культуру.

Все многообразие поведенческой активности человека представлено в виде следующих четырех типов «эволюционно стабильных стратегий поведения»:

1. Агонистическое поведение, связанное с конфликтами; оно может проявиться и в виде аутоагрессии.

2. Кооперативное поведение, направленное на объединение усилий к достижению целей с наименьшими потерями.

3. Альтруистическое поведение, связанное с добровольной утратой индивидом некоторых жизненных преимуществ ради повышения общей приспособленности всего сообщества.

4. Эгоистическое поведение, связанное с односторонним накоплением жизненных преимуществ; иначе говоря, «поведение выживания».

Вполне вероятно, что адаптация к со-

циуму среды обучения представляет в общем случае компромисс этих четырех принципиальных стратегий. Сценарий среды обучения адаптивного тренажера может использовать поведенческие особенности обучаемого, формируя требуемую историю жизни в среде.

Перспективная методологическая схема обучения реализуется в средоориентированных технологиях [23]. *Тренажёр* в них можно определить как *организационно-техническую систему, создающую в обучаемом искусственную обучающую среду, деятельность в которой приводит к формированию у обучаемого требуемого уровня профессиональной компетенции* [22]. В данном определении используется постклассическое содержание понятия «обучающая среда». Это в первую очередь психологическое понятие, а не физическая реальность и техническое окружение, в котором работает оператор. Обучающая среда не является простой имитацией окружающей обстановки или алгоритмов работы человеко-машинной системы. Она содержит в своей основе психологический конструкт, возникающий в операторе в специально организованных (с учётом психологии обучения и поведения человека) условиях. В формировании данного конструкта значительную роль играет опыт обучающегося и контекст, в котором происходит обучение. Все средоориентированные тренажеры являются адаптивными тренажерами, так как они используют адаптацию обучаемого к среде обучения.

Постклассическая эргономика тренажёростроения основана на следующих взглядах на понятия «среда», «обучающая среда»:

1. Среда эргатической обучающей системы является продуктом конструирующей деятельности психики человека-оператора и не может быть рассмотрена вне её психического содержания.

2. Среда отражает феномен динамической целостности циклически формирующихся цепей отношений человека с фи-

зической и социальной реальностью в процессе обеспечения его жизнедеятельности. Среда выступает перед субъектом одновременно в виде субъективной реальности и как внешняя предметная, объективная структура мира, в котором действует субъект.

3. Обучающая среда в содержательном плане возникает всегда как динамический процесс формирования сети отношений в субъекте обучения, в который им лично (не всегда осознанно) избирательно вовлекаются самые разнообразные элементы внешнего и/или внутреннего окружения с целью обеспечения: аутопоэзиса организма, стабильности личности и непрерывности её истории.

Средоориентированный подход эффективен при использовании технологии виртуальной реальности, позволяющей менять любые параметры среды обучения в реальном времени [23], что позволяет реализовать любые схемы адаптации, в том числе полимодальную взаимoadaptацию к среде обучения.

Техническая адаптация в тренажерных системах

Понятие адаптации в техническом (инженерном) смысле связано с изменением параметров регуляторов и средств представления информации в зависимости от текущей ситуации и влияния среды. Тренажер, как адаптивная система, может быть *самонастраивающимся* и *самоорганизующимся*. В первом случае изменение внешней среды (вида и содержания деятельности обучаемого) ведет к изменению параметров и способа функционирования тренажера. Во втором изменяется структура тренажера.

Заметим, что в тренажере, как обучающей системе, различают два типа адаптивности. Это адаптивность структуры тренажера как технического устройства (*режимная или конструктивная адаптивность*) и *дидактическая адаптивность*.

В первом случае технические устройства тренажера адаптируются под внешние сигналы, изменяя режимы функционирования или математическую модель тренажера, а во втором подразумевается «автоматическое изменение учебно-методического обеспечения тренажера в зависимости от предшествующего опыта обучения, уровня обученности или этапа обучения» [14, с. 45].

С. И. Магид с соавторами предлагает следующую трактовку реализуемых в тренажерах дескриптивных моделей объекта управления с адаптивным тест-управлением, выделяя самонастраивающиеся и самоорганизующиеся тест-модели. В самонастраивающихся тест-моделях при изменении внутренних свойств объекта изменяются математические характеристики моделей, производится *валидация* или проверка статистики модели с корректировкой параметров модели. В самоорганизующихся тест-моделях при изменении внешних (структурных) свойств изменяется структура модели, то есть производится *верификация*, или проверка и корректировка структуры модели [15]. Авторы дают следующее определение адаптивного тренажера. Это «программно-техническое средство профессиональной подготовки персонала, обеспечивающее автоматическую оптимизацию управления процессом обучения при изменении свойств объекта управления и уровня обученности оператора» [14, с. 46].

Адаптивными свойствами могут обладать не только тренажерные системы в целом, но и их отдельные узлы. Так, например, используются адаптивные системы визуальной обстановки, которые формируют и перераспределяют визуальную информацию для оператора в соответствии с его возможностями и потребностями воспринимать эту информацию (от положения головы, зрачков глаз, размещения сюжетно-важных участков изображения и т. д.) [4]. В работе И. В. Курочкина с соавторами для оценки и контроля обу-

ченности человека оператора используется экспериментальная оценка параметров его адаптивной модели [13].

Т. Г. Петренко и Ю. С. Резниченко предлагают проблемно-ситуационный подход к построению автоматизированного тренажера оператора, в соответствии с которым в тренажере используется *когнитивная модель предметной области*. В ней содержится описание четких и нечетких факторов и соответствующих переменных; описание прототипов штатных ситуаций, возникающих в процессе обучения оператора; описание сценариев управляющих решений в терминах ситуаций; нечеткая модель вывода управляющего решения. В схему тренажера введен блок «интеллектуальное регулирование», который определяет сценарии принятия решений соответствующие выделенным прототипам ситуаций [18]. Несмотря на декларируемые положительные свойства адаптивных тренажеров использующих явные модели представления знаний, к которым относится приведенная модель, следует признать, что практическая реализация данного подхода сталкивается с проблемой создания адекватных формализаций отражающих конкретную деятельность оператора. Нет адекватных математических моделей операторов, на базе которых можно было бы формировать адаптивные механизмы обучения. Кроме того, неясно содержание понятия «интеллектуальное регулирование» часто сводимое к сложным и, в известной мере, произвольным алгоритмам оценки ситуации.

В последнее время наблюдается интерес к новым технологиям адаптивного управления, в частности рассматривается использование адаптивной гибридной облачной сетевой инфраструктуры (*Hybrid Grid-Cloud Infrastructure*) [25, 26]. Данная технология позволяет использовать в тренажере ресурсы сети как услугу, а не продукт, что увеличивает возможности тренажера по поиску соответствующего учебной задаче адаптивного контекста из сети.

Сетевой подход перспективен, так как позволяет оптимизировать учебное содержание в облачной структуре за счет фильтрации осуществляемой потребностями пользователей формирующих запросы.

Радикальным средством интеллектуализации тренажерных систем является использование методов искусственного интеллекта. В данном случае адаптация осуществляется по широкому полю регулируемых параметров. В рамках данной парадигмы активно развивается направление следящих интеллектуальных обучающих систем (*Trace-Modelling Intelligent Tutoring Systems*). Они позволяют сравнивать шаги решения проблемной задачи найденные самой системой, с шагами решения обучаемого для проверки хода решения на правильность [27, 28].

С. Н. Васильев предлагает логико-оптимизационные методы интеллектуализации обучающих систем [6]. Так для решения задач многокритериального решения им предложен метод скалярной свертки вектора частных критериев в глобальный скалярный критерий эффективности альтернатив. Перспективен и предложенный С. Н. Васильевым метод обучения обучающей системы тренажера профилю предпочтений обучаемого. Это позволяет резко снизить количество предлагаемых обучаемому альтернатив, оптимизировать процесс формирования учебных заданий.

Одним из методов оптимизации структуры тренажера является диалоговая оптимизация, в процессе которой определяется оптимальная структура комплекса технических средств тренажера, работающего в условиях неопределенности исходных данных решаемой задачи [10]. Система задает контрольный вопрос обучаемому и в зависимости от его ответа формирует тот или иной сценарий обучения.

Следует заметить, что проблемы технической адаптации в обучающих тренажерных комплексах постепенно уходят в прошлое. Современные технологии про-

ектирования, основанные на компьютерном управлении и моделировании, переходят в область программного проектирования, для которого ограничения технологические не существенны. Важно создать искусственный мир, обладающий обучающими свойствами, жизнедеятельность в котором формировала бы требуемые комплексы профессионально-важных качеств. Эта задача отличается от классического подхода формирования методик обучения и требует дополнительной, серьезной научной проработки.

Заключение

Проблема адаптивности является центральной при создании технических средств профессиональной подготовки операторов эргатических систем. Она отражает общее свойство живого к приспособлению путем выработки новых когнитивных и исполнительных структур и лежит в основе всех методов обучения. Практически все параметры учебной задачи могут быть использованы для включения и совершенствования тех или иных профессионально-важных функций, знаний и умений и навыков человека.

Рекурсивный характер обучения связан с циклическими процессами самовоспроизведения, действующими в организме человека, что позволяет выделить повторение в качестве одного из основных методов и методологических принципов обучения в искусственных средах.

Искусственная среда обучения в тренажере представленная ученику в виде мира деятельности должна включать все типы обучения, ведущие к появлению эффективного профессионального поведения.

При создании среды обучения в тренажере необходимо учитывать эффекты самоорганизации, возникающие в системе «среда обучения – ученик». Важно обеспечить активность ученика в процессах включения в среду обучения, что обеспечивает в дальнейшем деятельность в профессиональной среде.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Александровский, Ю. А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация. – М.: Наука, 1976. – 272 с.
2. Балл, Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопросы психологии. – 1986. – № 1. – С. 92-100.
3. Березин, Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л.: Наука, 1988. – 295 с.
4. Белоусов, Б. И. Адаптивные системы имитации визуальной обстановки (ИВО) тренажеров транспортных средств / Б. И. Белоусов, В. С. Пустыльников // Психологические аспекты тренажеростроения. Ч. 1. – Ереван, 1984. – С. 72-74.
5. Бодров, В. А. Психологические механизмы адаптации человека // Психологическая адаптация и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы. – М.: Институт психологии РАН, 2007. – С. 42-61.
6. Васильев, С. Н. Логико-оптимизационные методы интеллектуализации обучающих систем // 4-я Всероссийская мультikonференция по проблемам управления // Материалы 4-й Всероссийской мультikonференции. Т. 1. – Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2011. – С. 16-21.
7. ГОСТ 26387-84. Система «человек-машина». Термины и определения. – М.: Стандартиформ, 2006. – 6 с.
8. Дикая, Л. Г. Адаптация: методологические проблемы и основные направления исследований // Психологическая адаптация и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы. – М.: Институт психологии РАН, 2007. – С. 17-41.
9. Журавлев, А. Л. Самоопределение, адаптация и социализация: соотношение и место в системе социально-психологических понятий / А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы. – М.: Институт психологии РАН, 2007. – С. 62-95.
10. Ивлюшов, А. А. Диалоговая система оптимизации структуры комплексов технических средств навигации и УВД // Тренажеры в формировании профессиональных навыков при подготовке специалистов. Ульяновск (18-20 октября 1988 года). Секция 2. – М., 1988. – С. 132-134.
11. Инженерная психология / Под ред. Б. Ф. Ломова, В. Ф. Рубахина, В. Ф. Венды. – М.: Наука, 1977. – 302 с.
12. Крэм, Д. Программированное обучение и обучающие машины. – М.: Мир, 1965. – 274 с.
13. Курочкин, И. В. Тренажер для оценки параметров адаптивной модели оператора как показателей уровня его обученности / И. В. Курочкин, А. С. Царьков, Г. С. Шляхтин // Психологические аспекты тренажеростроения. Ч. II. – Ереван, 1984. – С. 30-33.
14. Магид, С. И. Проблемы современного энергетического тренажеростроения через призму терминологии / С. И. Магид, И. Ш. Загретдинов, Е. Н. Архипова, Л. П. Музыка // Оперативное управление в электроэнергетике. Подготовка персонала и поддержание его квалификации. – 2007. – № 1. – С. 35-51.
15. Магид, С. И. Нормативно-технические требования и современная реализация тренажеров для обеспечения надежности оперативного персонала электроэнергетических объектов / С. И. Магид, И. Ш. Загретдинов, С. В. Львов, С. В. Мещеряков, Л. П. Музыка, Е. Н. Архипова // Энергосбережение и водоподготовка. – 2005. – № 6. – С. 23-35.
16. Медведев, В. И. Адаптация человека. – СПб.: Институт мозга человека РАН, 2003. – 584 с.

17. Налчаджян, А. А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). – Ереван: АН Арм. ССР, 1988. – 263 с.
18. Петренко, Т. Г. Проблемно-ситуационный подход к построению автоматизированного тренажера операторов / Т. Г. Петренко, Ю. С. Резниченко // Штучний інтелект. – 2008. – № 4. – С. 483-492.
19. Соколов, В. Н. Адаптивные тренажерные системы: проектирование и оценка. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2011. – 160 с.
20. Сергеев, С. Ф. Инструменты обучающей среды: интеллект и когнитивные стили // Школьные технологии. – 2010. – № 4. – С. 43-51.
21. Сергеев, С. Ф. Инструменты обучающей среды: стили обучения // Школьные технологии. – 2010. – № 5. – С. 19-27.
22. Сергеев, С. Ф. Эргономическое проектирование виртуальных тренажеров // ЧФ: Проблемы психологии и эргономики. – 2011. – № 3 (58). – С. 99-105.
23. Сергеев, С. Ф. Методология проектирования тренажеров с иммерсивными обучающими средами // Научно-технический вестник Санкт-Петербургского государственного университета информационных технологий, механики и оптики. – 2011. – № 1(71). – С. 109-114.
24. Хартманн, Х. Эго-психология и проблема адаптации / Пер. с англ. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2002. – 160 с.
25. Kim, H., Khamra, Y. el, Jha, S., and Parashar, M. An autonomic approach to integrated hpc grid and cloud usage // e-Science, 2009. e-Science '09. Fifth IEEE International Conference on, Dec. 2009. pp. 366-373.
26. Czajkowski, K., Fitzgerald, S., Foster, I., and Kesselman, C. Grid information services for distributed resource sharing // High Performance Distributed Computing, 2001. Proceedings. 10th IEEE International Symposium on, 2001. pp. 181-194.
27. Clancey, W. J. Knowledge-Based Tutoring - The GUIDON Program. Cambridge, MA: MIT Press, 1987.
28. Crowley, R. S., Medvedeva, O., Jukic, D. SlideTutor – A model-tracing Intelligent Tutoring System for teaching microscopic diagnosis. Proceedings of the 11th International Conference on Artificial Intelligence in Education (2003).

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

УДК 37.015.3(045)
ББК 88.4
Педагогическая психология



**МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-
ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СУБЪЕКТА
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ***

Кандидат психологических наук Н. А. Вдовина

В статье определена сущность психологической безопасности и особенности ценностных ориентаций педагога; приводится модель развития профессионально-ценностных ориентаций педагога как субъекта психологической безопасности в образовательной среде.

Ключевые слова

Психологическая безопасность, ценностные ориентации, профессионально-ценностные ориентации, модель развития

В современных условиях радикальных общественных изменений отмечается повышение психической напряженности, связанное, прежде всего, со сменой мировоззренческих ориентиров, вызывающих чувство нестабильности и сопровождающееся отрицательными эмоциональными переживаниями. Человек остро ощущает социальную незащищенность, неуверенность в собственном будущем и угрозу безопасности своего существования. Потребность в безопасности является базовой в иерархии потребностей человека, без удовлетворения которой невозможно гармоничное развитие личности. Безопасность включает в себя физическую и психологическую составляющие.

Психологическая безопасность, отмеча-

ет Г. В. Грачев, есть «состояние защищенности психики от воздействия многообразных информационных факторов, препятствующих или затрудняющих формирование и функционирование адекватной информационно-ориентированной основы социального поведения человека и в целом жизнедеятельности в современном обществе, а также адекватной системы его субъективных (личностных, субъективно-личностных) отношений к окружающему миру и самому себе» [6, с. 33].

Для достижения состояния психологической безопасности, указывает Е. Н. Руськина, важно осознание причастности личности к обеспечению благоприятной психологической атмосферы: способность защитить не только себя, но и окружающих,

* Исследование проведено за счет средств АВЦП «Развитие научного потенциала высшей школы на 2009-2011 годы» (№ НИР 1.3.1 «Методология, теория и технологии развития компетентности субъекта психологической безопасности в системе образования», этап 1 «Теоретическая модель подготовки студента к развитию компетентности субъекта психологической безопасности в системе образования»).

отказ от применения психологически опасных способов поведения, высокий уровень нравственного развития и т. д. [9, с. 231].

И. А. Баева под психологической безопасностью понимает состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников [2].

Образовательная среда является частью жизненной, социальной среды человека. Учебные заведения способны выстроить локальную систему безопасности через обучение, воспитание, решение задач развития. Наиболее важными условиями образовательной среды, создающими и обеспечивающими психологическую безопасность, являются: доброжелательная атмосфера; объективное оценивание и высокие ожидания от работы учащихся; вовлеченность в образовательную среду и процесс обучения; обучение эффективным навыкам социальным взаимодействия. Особая роль в этой ситуации отводится субъекту образования, который должен «предупреждать потенциальные психологические опасности, а в случае их возникновения – снижать, ослаблять или устранять их влияние» [4, с. 79].

Эффективность образовательного процесса, в первую очередь, будет зависеть от особенностей ценностной сферы педагога как субъекта образовательной среды, деятельность которого направлена на создание психологической безопасности в образовательной среде, и обеспечивающая развитие и обогащение ценностного сознания детей. Поэтому, наряду с предоставлением профессионалу большого объема информации, в области конкретной практической деятельности необходимо уделить особое внимание процессу содержательного наполнения ценностных ориентаций, так как именно они определяют развитие сознания, мировоззре-

ния и поведения личности.

Ценностные ориентации, Ю. Н. Кулюткин определяет, как «локатор нравственного сознания, который позволяет человеку выявлять смысл ценностей и осуществлять их выбор» [7].

Осуществляясь в свободном развитии с опорой на позитивно значимые ценности, процесс усвоения ценностных ориентаций, переходит от способности к осознанию ценности к внутреннему ее принятию на фоне положительного эмоционального восприятия, далее к возможности ее реализации, закрепления и способности актуализировать значимые для деятельности и поведения ценностные ориентации.

Формирование ценностных ориентаций – процесс достаточно сложный, имеющий определенную временную протяженность, не предусматривающий навязывания, напротив, предполагающий деликатность в предъявлении и становлении аксиологических позиций. Н. А. Астахова подчеркивает, что формирование ценностных ориентаций проходит ряд этапов:

- предъявление ценностей;
- осознание ценностных ориентаций;
- принятие ценностных ориентаций;
- реализация ценностных ориентаций в деятельности и поведении;
- закрепление ценностных ориентаций в направленности личности и перевод их в качество личности (потенциальное состояние);
- актуализация потенциальных ценностных ориентаций, проявляющаяся в качествах личности [1].

Согласно В. П. Бездухова, ценностные ориентации педагога выполняют следующие основные функции: определяют категориальный аппарат сознания педагога как профессионала и как человека; задают критерии для оценок социальных, политических, нравственных, социально-психологических и педагогических явлений и процессов [3, с. 141].

Ценностные ориентации учителя выступают в качестве постулатов, необходи-

мых для регуляции деятельности, а развитие умений пользоваться ими позволит творчески решать педагогические проблемы. Ценностные ориентации педагога выражают, прежде всего, его отношение к жизни и ее целям, к средствам удовлетворения этих целей, к ценностям человека, его культуре и жизненной философии. Они выводят его в сферу мировоззренческого осмысления социальной и педагогической действительности в изменяющемся мире, в сферу противоречий, с которыми приходится постоянно сталкиваться и педагогу, и учащимся. Ценностные ориентации педагога выступают в качестве нормативных идей, стимулирующих, направляющих и регулирующих полноценную профессиональную деятельность в ситуации неопределенности, конфликта, моральной ответственности, сложного выбора.

Одно из ведущих мест в системе ценностных ориентаций педагога занимают профессиональные ценности, которые являются важнейшим условием его самоопределения, профессионального роста и самореализации. Профессионально-ценностные ориентации представляют собой основу мотивационно-ценностного отношения к педагогической профессии и гуманистической направленности педагогической деятельности (Н. А. Асташова [1], В. П. Бездухов [3], Н. Н. Никитина [8], В. И. Сластенин [10] и др.). Наличие у личности профессионально-значимых ценностных ориентаций обеспечивает добросовестное отношение к делу, побуждает ее к поиску, творчеству, совершенствованию и, в какой-то мере, компенсирует недостаточно развитые умения и навыки; отсутствие же положительной ориентации может стать причиной профессионального краха, потери уже имеющегося мастерства.

В структуре личности учителя приоритетное положение В. А. Сластенин отводит профессионально-ценностным ориентациям, определяя их как стержневое образование личности учителя, системный компонент профессиональной культуры, детерми-

нирующий готовность к образовательной деятельности в соответствии с высокими духовными ценностями, верность гуманистическим идеалам. Определяя профессионально-педагогические ориентации, ученый подчеркивает их главную характеристику – избирательность отношения учителя к профессии, личности воспитанника и самому себе, развивающуюся на таком значимом базисе, как широкий спектр духовных отношений личности, особенно профессионально выраженных [10].

Поскольку ценностные ориентации являются структурами, отвечающими за выбор, осуществляемый как в широком жизнедеятельностном контексте, так и в контексте профессиональной деятельности, то, в соответствии с иерархическим строением ценностно-смысловой плоскости исследуемого феномена, Н. Н. Никитиной выделены две группы: *смысложизненные ориентации*, обеспечивающие смыслостроительство и целевую направленность профессиональной жизнедеятельности учителя в целом; *профессионально-ценностные ориентации*, определяющие его отношение к наиболее значимым аспектам профессиональной деятельности [8].

Первые из них выполняют стратегическую, опосредованно направляющую роль, вторые – тактическую, непосредственно побуждающую. При этом подчеркивается их взаимосвязь, взаимовлияние и взаимопроникновение в процессе профессионализации, их иерархическое соподчинение, непосредственное влияние профессионально-ценностных ориентаций на смысложизненные ориентации учителя.

Под профессионально-ценностными ориентациями педагога мы понимаем систему значимых устойчивых установок, убеждений, предпочтений, на основе которых выстраиваются избирательные отношения к наиболее значимым аспектам профессиональной деятельности.

Развитие профессионально-ценностных ориентаций представляет собой процесс поэтапного совершенствования ка-

чества их содержания и структуры путем приобретения профессиональной значимости и личностного смысла под влиянием социальных воздействий, ценностного потенциала вузовской образовательной системы, собственной деятельности в процессе обучения и профессионально-личностного самосовершенствования.

В ходе проведенного исследования [5] нами создана модель развития профессионально-ценностных ориентаций педагога. Созданная модель включает в себя следующие взаимосвязанные компоненты: исходный уровень сформированности профессионально-ценностных ориентаций

(типы, образы существования); процесс развития профессионально-ценностных ориентаций (цель, содержание, психологические механизмы и средства); психологические условия развития профессионально-ценностных ориентаций; результаты развития профессионально-ценностных ориентаций (уровни и критерии сформированности) (рис.1).

В модели выделены следующие типы профессионально-ценностных ориентаций:

– по отношению к личности педагога – ориентации на самопознание, позитивное самовосприятие, принятие себя как педагога, развитие содержания професси-



Рис. 1. Модель развития профессионально-ценностных ориентаций педагога
 Условные обозначения: ПЦОП – профессионально-ценностные ориентации педагога

онально-педагогического идеала, профессионально-личностное саморазвитие, духовное самосовершенствование и приобщение к ценностям культуры;

– по отношению к личности ученика – стремление к выявлению и удовлетворению потребностей и интересов ребенка, проявление уважения к нему, принятие его уникальности, содействие его личностному развитию, взаимодействие и сотрудничество с ним;

– по отношению к профессиональной деятельности – ориентации на значимость трудовой деятельности, характеризующие потребности и мотивы педагога, творчество и самореализацию в профессии, социальную значимость профессионально-педагогической деятельности.

Система профессионально-ценностных ориентаций представлена у человека в совокупности трех взаимосвязанных между собой образов существования: актуального, ретроспективного и перспективного. *Актуальный образ* связан с наличием существующего уровня сформированности профессионально-ценностных ориентаций. *Ретроспективный образ* указывает на представления о существовавших ранее профессионально-ценностных ориентациях в предыдущие этапы развития. *Перспективный образ* предвосхищает результаты деятельности, позволяет строить планы на будущее и развивать профессионально-ценностные ориентации на основе педагогического идеала.

Процесс развития профессионально-ценностных ориентаций педагога включает в себя ряд элементов. *Цель*, представляющая собой образ результата процесса развития профессионально-ценностных ориентаций педагога. *Содержание процесса развития профессионально-ценностных ориентаций педагога* представлено единством теоретического и практического аспектов деятельности в ходе обучения. Теоретический аспект связан, прежде всего, с накоплением новых и актуализацией ранее приобретенных зна-

ний о сущности, содержании, структуре ценностей и ценностных ориентациях, профессионально-ценностной сферы человека, механизмах и средствах развития. *Практический* – связан с теоретическим и знаменуется закреплением полученных знаний и выработкой соответствующих практических умений и навыков.

Развитие профессионально-ценностных ориентаций педагога происходит под влиянием ряда психологических механизмов – интериоризации, экстериоризации, идентификации, рефлексии. К *средствам развития* профессионально-ценностных ориентаций педагога отнесены методы активного обучения (диалог, игра, тренинг, творческое самовыражение; моральная дилемма и др.), которые позволяют интенсивно, в более сжатые сроки вырабатывать и усваивать позитивный социальный опыт деятельности, общения и взаимодействия в условиях психологической безопасности.

Совершенствование профессионально-ценностных ориентаций будущего педагога может быть достигнуто в вузе в результате внедрения совокупности специально созданных *психологических условий*: мониторинге качества их сформированности и реализации аксиологического потенциала психологического компонента педагогического образования, которые обеспечивают повышение качества освоения общечеловеческих и профессиональных ценностей и выработку на их основе профессиональной значимости и личностного смысла ценностных ориентаций.

Результаты процесса развития профессионально-ценностных ориентаций педагога оцениваются по уровню сформированности: *дисгармоничному* – отсутствию или слабо выраженной ориентации на профессиональные ценности; *агармоничному* – неполной, частичной ориентации на профессиональные ценности; *гармоничному* – полной ориентации на профессиональные ценности.

В ходе проведенного исследования [5] нами выделены и обоснованы следующие

критерии оценки профессионально-ценностных ориентаций педагога:

– *содержание ценностей и смысло-жизненных ориентаций*, характеризующееся наличием высоких общечеловеческих принципов и идеалов, высокий уровень осмысленности жизни;

– *личностная значимость профессионально-ценностных ориентаций*, характеризующаяся внутренним принятием значимости и важности личности педагога для воспитания и развития подрастающего поколения; отношения к ученику как к ведущей ценности педагогической деятельности; пониманием социальной значимости педагогической деятельности для общества;

– *готовность к развитию профессионально-ценностных ориентаций*, проявляющаяся в осознании необходимости производить значимые позитивные изменения в своей жизни, стремлении к саморазвитию, самосовершенствованию, саморегуляции и самоконтролю; стремлении про-

изводить значимые позитивные изменения в личности ученика, способствовать развитию личности ребенка; стремлении развивать научную педагогическую мысль;

– *активность в реализации профессионально-ценностных ориентаций*, указывающая на активную жизненную позицию педагога; выполнение различных профессионально-значимых социальных ролей; использование личностного потенциала для выдвижения новых идей, стремлении к творчеству и самосовершенствованию; самореализация и самовыражение; достижение высоких результатов в своей профессиональной деятельности.

Разработанная модель развития профессионально-ценностных ориентаций педагога может быть использована для изучения и оценки, самоизучения и самооценки; в качестве источника побудительной и корректирующей основы становления компетентности субъекта психологической безопасности в образовательной среде.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Асташова, Н. А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей: монография / Н. А. Асташова. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 2000. – 272 с.

2. Баева, И. А. Психологическая безопасность в образовании: монография / И. А. Баева. – СПб.: СОЮЗ, 2002. – 271 с.

3. Бездухов, В. П. Ценностный подход к формированию гуманистической направленности студента – будущего учителя: / В. П. Бездухов, А. В. Бездухов. – Самара: СГПУ, 2000. – 185 с.

4. Варданян, Ю. В. Субъектная и компетентностная обусловленность развития психологической безопасности в системе образования / Ю. В. Варданян, Е. Н. Руськина // Интеграция образования: научно-методический журнал. – 2011. – № 1 (62). – С. 79-82.

5. Вдовина, Н. А. Профессионально-ценностные ориентации студента педагогического вуза: изучение, анализ, пути развития / Н. А. Вдовина // Интеграция образования: научно-методический журнал. – 2007. – № 1 (46). – С. 106-110.

6. Грачев, Г. В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты / Г. В. Грачев. – М.: Изд-во РАГС, 1998. – 125 с.

7. Кулюткин, Ю. Н. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя: монография / Ю. Н. Кулюткин, В. П. Бездухов. – Самара: СГПУ, 2002. – 400 с.

8. Никитина, Н. Н. Становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя: монография / Н. Н. Никитина. – М.: Прометей, МПГУ, 2002. – 316 с.

9. Руськина, Е. Н. Психологическая безопасность личности: теория и технология формирования / Е. Н. Руськина // Российский научный журнал. – 2011. – № 4 (23). – С. 230-235.

10. Слостенин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию: учебное пособие для студ. пед. вузов / В. А. Слостенин, Г. И. Чижикова. – М.: Академия, 2003. – 192 с.

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

УДК 378
ББК 74.58
Педагогика



**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ГЕНДЕРНО-ПОЛОВОМУ
ВОСПИТАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ**

Кандидат педагогических наук М. А. Ерофеева

В статье предложена концепция подготовки будущих учителей к гендерно-половому воспитанию школьников в современных условиях, которая базируется на десяти основных положениях и основой которой, является интегративно-деятельностный подход.

Ключевые слова

Профессиональная подготовка, гендерное воспитание, половое воспитание, готовность к гендерно-половому воспитанию школьников

Цель нашего исследования заключается в разработке педагогических основ подготовки студентов к гендерно-половому воспитанию школьников. Опираясь на современные теоретические исследования в области педагогики, мы рассматриваем понятие «педагогические основы» как единство взаимосвязанных целей, содержания, форм, методов, специфических принципов, условий педагогической деятельности, обеспечивающих ее эффективность.

Под гендерно-половым воспитанием школьников в современных условиях мы понимаем целенаправленный, планомерный процесс формирования личности ребенка в целях овладения им адекватной социально-половой ролью, развития и становления женской/мужской индивидуальности, ориентированной на здоровый образ жизни, формирование у детей культуры взаимоотношений полов, способствующей позитивной гендерно-поло-

вой социализации, и раскрытию своих потенциалов и возможностей в процессе жизнедеятельности.

Характеристика данных компонентов находит отражение в концепции. Концепция в образовании рассматривается как совокупность разнопрофессиональных, разнопредметных взглядов на исходный замысел (проектную идею) и разнопозиционных отношений к нему, концентрирующая в себе предельно общий (образовательный, культурный, социальный) смысл проекта, цели его реализации, результаты комплексного анализа наличного положения дел.

Разрабатываемая нами концепция представляет собой систему взглядов на подготовку студентов педвуза к гендерно-половому воспитанию учащихся как составной, неотъемлемой части профессионально-педагогической подготовки будущих учителей. Основой ее является интегративно-деятельностный подход. Кон-

цепция включает в себя такие компоненты, как цель, задачи, содержание, средства, процесс и результат и находит свое воплощение в реализации системы подготовки будущих учителей к гендерно-половому воспитанию школьников.

Цель нашего исследования заключается в построении системы и выявлении условий, обеспечивающих процесс подготовки будущего учителя к гендерно-половому воспитанию детей. Это требует определения конечной цели подготовки, рассмотрения профессиональной подготовки как непрерывного целостного процесса и выявления принципов отбора содержания подготовки и его структурирования. Качество профессионально-педагогической подготовки специалистов зависит от трех составляющих: цели обучения, содержания обучения и организации учебного процесса.

Разработка концептуальных основ подготовки будущих учителей к гендерно-половому воспитанию школьников осуществлялась с учетом следующих философско-психологических положений:

– формирование личности человека происходит в разнообразных видах деятельности, которая включает в себя общественный и личностно-значимый аспекты, совокупность которых определяет и обуславливает общественную направленность личности (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и другие);

– деятельность личности включает единство внутренних и внешних потребностей, эмоциональной и мотивационной сфер, которые объединяют разнообразные проявления человека, его психическую структуру (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и другие);

– в деятельности человека проявляются социально-типичные и индивидуальные черты личности, которые, выступая в комплексе, находятся в постоянном развитии.

Концепция подготовки будущих учителей к гендерно-половому воспитанию

включает следующие основные положения:

1. Гендер представляет собой сложное явление. Его сущность связывается не только с социальными, культурными, половыми, нравственными, психологическими принципами, не с отдельными психологическими качествами личности, а с интегративностью его свойств, что позволяет рассматривать гендер как неотъемлемую часть социально-духовной (культурной) направленности личности.

Целостная характеристика гендера становится возможной на основе разноаспектного анализа. Как общественно-историческое явление гендер включает совокупность естественных и социально обусловленных составляющих.

В содержании гендера находят отражение такие ключевые понятия, как гендерная социализация, гендерная идентичность, гендерные стереотипы, гендерные установки, гендерная толерантность, гендерная экспертиза, гендерные измерения, гендерные девиации, гендерные конфликты, гендерная схема и т. п.

Второе обусловлено определенными общественными отношениями, экономическими, политическими, культурными особенностями страны.

Кардинальные преобразования, происходящие в нашей стране, связаны с перестройкой экономики, с развитием рыночных отношений, с изменением социальной политики государства. Это накладывает отпечаток на все сферы жизни общества, в том числе и на сферу воспитания молодого поколения, поиск новых нормативных «образцов» личности, что обуславливает необходимость выявления особенностей содержания гендерно-полового воспитания в современных условиях [2].

Важной особенностью содержания гендерно-полового воспитания школьников является его направленность не только на будущее и прошлое, а, главным образом, на настоящее.

2. Гендерное воспитание рассматривается Каменской Е. Н. как процесс культурной, гендерной ориентации, идентификации и овладения подрастающим поколением нравственной культурой в сфере взаимоотношений полов в определенной культурной (педагогически организованной) среде. Так же гендерное воспитание можно рассматривать как процесс взаимодействия воспитателей и воспитанников, направленный на развитие (формирование) гендерно-чувственных убеждений, эгалитарного мировоззрения и устойчивых норм гендерного поведения [3].

Целью и результатом гендерного воспитания является формирование и развитие гендерно-нравственной (чувственной) культуры.

Существенным при этом является перевод общественного опыта в личностное достояние школьника, что отражает сущность процесса воспитания – переход внешнего, объективного во внутреннее, субъективное.

Гендерное воспитание осуществляется в единстве с другими направлениями воспитательной работы. Оно находится во взаимосвязи с половым (сексуальным) воспитанием, и, на наш взгляд, целесообразно рассматривать гендерное воспитание как гендерно-половое направление воспитательной работы.

Гендерно-половое воспитание как бы «пронизывает», интегрирует различные направления воспитательной работы, осуществляется в целостном педагогическом процессе.

3. Формирование личности человека происходит в разнообразных видах деятельности, поэтому формирование гендера как неотъемлемой части социально-нравственной (социокультурной) направленности личности осуществляется в процессе разнообразной по видам и содержанию деятельности школьников, организуемой педагогами при использовании различных методов, средств и форм учебно-воспитательной работы.

4. Подготовка будущих учителей к гендерно-половому воспитанию учащихся представляет собой целостную, многомерную и многоуровневую реальность, что позволяет рассматривать ее как систему. Это обуславливает применение определенных подходов. Рассматривая подготовку студентов к гендерно-половому воспитанию школьников как систему, мы выделяем в ее структуре следующие взаимосвязанные компоненты: содержательный, рефлексивный и организационный.

5. Теоретико-методологической стратегией исследования и организации подготовки будущих учителей к гендерно-половому воспитанию *школьников являются интегративно-деятельностный (основополагающий), технологический, функциональный, контекстный, моделирующий, системный, и компетентностный* подходы.

6. В рамках рассмотренной системы осуществляется процесс подготовки студентов к гендерно-половому воспитанию школьников. Определение его цели, задач, содержания происходит с учетом требований к учителю и особенностей гендерно-полового воспитания в современных условиях, что обусловлено следующими факторами: демократизацией общества, увеличением информационного потока, сложностью процессов преобразований, происходящих в обществе, расширением международных связей, усилением внимания к внутренним факторам развития личности в процессе воспитательной работы с подрастающим поколением и др. Сущностью процесса подготовки будущих учителей к гендерно-половому воспитанию учащихся является освоение студентами социально-педагогического опыта в области гендерного и полового воспитания детей, усвоение соответствующих знаний, формирование умений и навыков, ценностных ориентации на основе разнообразной активной и эффективной деятельности. *Целью* подготовки будущих учителей является формирование готов-

ности студентов к гендерно-половому воспитанию школьников, которое рассматривается как субъективное состояние личности, проявляющееся в стремлении к данному виду деятельности и владении данной деятельностью. Как целостное образование готовность включает в себя: мотивационную, теоретическую, практическую готовность. Данная цель конкретизируется в задачах подготовки: формирование мотивационной готовности (формирование и развитие у студентов *ценностных* ориентаций, интереса к гендерно-половому воспитанию; положительных мотивов деятельности студентов в процессе подготовки); формирование теоретической подготовленности (обеспечение студентов знаниями методологического, теоретического, методического, технологического характера; формирование практической подготовленности (формирование у студентов практических умений и навыков для осуществления гендерно-полового воспитания школьников).

7. Подготовка студентов к гендерно-половому воспитанию школьников осуществляется с учетом закономерностей, отражающих зависимость гендерного и полового воспитания от социально-экономических условий и потребностей развивающегося общества; зависимость эффективности подготовки от качества знаний обучаемых и достаточности их связей с жизнью, от степени включений их в различные виды деятельности; обусловленность содержания, форм, методов, средств подготовки будущих учителей к гендерно-половому воспитанию школьников историческими традициями. Данные закономерности *находят* отражение в принципах процесса подготовки студентов к гендерно-половому воспитанию учащихся:

– принцип народности в подготовке студентов к гендерно-половому воспитанию учащихся предполагает использование в учебно-воспитательном процессе огромного опыта воспитания молодого поколения, накопленного отечественной

педагогикой; знакомство с народными традициями, обычаями в воспитании детей и т. д.;

– принцип единства дискретности и непрерывности основывается на общепсихологических положениях о том, что единство прерывности и непрерывности характеризует процесс развития различных явлений, систем.

Непрерывность в развитии системы выражает ее относительную устойчивость, а прерывность выражает переход системы в новое качество. Рассмотрение подготовки студентов к гендерно-половому воспитанию школьников как целостной системы предполагает единство составляющих ее элементов, каждый из которых выполняет свою функцию. В содержательном аспекте это находит отражение в единстве обеспечения студентов знаниями, умениями и навыками, необходимыми для осуществления гендерно-полового воспитания школьников и формирования у них интереса к данной воспитательной работе. Кроме того, содержание подготовки будущих учителей отражает единство таких структурных элементов как пол и гендер, как гендерно-половые чувства и убеждения.

В процессуальном аспекте данный принцип предполагает, что достижение цели подготовки – формирование готовности студентов к гендерно-половому воспитанию школьников, осуществляется на основе непрерывных педагогических воздействий.

8. Эффективное функционирование системы подготовки студентов к гендерно-половому воспитанию школьников обеспечивается реализацией педагогических условий, содействующих формированию сочетания различных стимулов, побуждающих к активной учебно-познавательной деятельности в процессе, к событиям, происходящим в настоящее время; интереса к гендерно-половому воспитанию подрастающего поколения; положительных мотивов учебной деятельности

студентов в процессе подготовки; использование разнообразных форм проведения занятий; создание атмосферы эмоционального подъема в процессе подготовки; обеспечение связи в преподавании общепедагогических и спецдисциплин; организацию специальных занятий-тренингов; акцентуацию значимости гендерного подхода при изучении общепедагогических и спецдисциплин; сочетание различных видов деятельности обучаемых в процессе подготовки; обеспечение преемственности подготовки на всех этапах и уровнях; алгоритмизацию процесса подготовки.

9. Особенности содержания гендерно-полового воспитания в современных условиях обуславливают изменения в содержании, методах и приемах подготовки будущих учителей к воспитанию учащихся. Содержание подготовки основывается на традициях российского государства, понимание особенностей современности. Анализ гендерного подхода к половому воспитанию молодого поколения в различных странах дает возможность сравнить подходы к содержанию, выявить исторические, национальные, региональные и другие особенности гендерно-полового воспитания и на этой базе определить основы гендерно-полового воспитания в современных условиях в нашей стране. Будущие учителя подводятся к выводу о том, что невозможно слепо копировать чужой опыт, необходимо сохранять и развивать свою культуру, традиции, все, что делает каждый народ самобытным. Обеспечение студентов знаниями составляет основу подготовки, но без практического применения эти знания останутся бесполезными, поэтому в содержание подготовки включается также формирование умений и навыков осуществления гендерно - полового воспитания школьников, к которым относятся дидактические, воспитательные, просветительские, исследовательские умения, а также такие интегральные, «сквозные» педаго-

гические умения (организационные, диагностические, конструктивные, коммуникативные, умения педагогической техники).

Содержание мотивационной подготовки включает формирование у студентов ценностного отношения к гендерно-половому воспитанию, интереса к традициям, культурному наследию; интереса к истории своего народа, своей страны, к событиям, происходящим в настоящее время; интереса к гендерному и половому воспитанию школьников; положительных мотивов учебной деятельности обучаемых в процессе подготовки; основных познавательных процессов обучаемых и умений регуляции своего эмоционального состояния. Реализация содержания подготовки студентов к гендерно-половому воспитанию школьников требует применения таких методов и приемов педагогического воздействия, которые способствовали бы выработке активной позиции обучаемых. Существует необходимость реализации личностно ориентированного учебно-воспитательного процесса, направленного на создание условий для развития личности обучаемых.

Активизация деятельности студентов в процессе подготовки предполагает использование проблемных методов обучения; тренингов, организацию дискуссий по проблемам гендерно-полового воспитания; проведение занятий в форме «Круглого стола», пресс-конференции, фокус-групп и пр.; решение студентами педагогических задач, инсценировку педагогических ситуаций, выполнение творческих заданий и т. д. Участие в обсуждении проблемы гендерного подхода в половом воспитании способствует выработке у будущих учителей собственной точки зрения, формированию позиции (убеждений), а также формированию умений объяснять и отстаивать их.

10. Эффективность процесса подготовки будущих учителей к гендерно-половому воспитанию школьников определяет-

ся совокупностью критериев для оценки сформированности *готовности, к которым относятся*: знания, необходимые для осуществления данного вида педагогической деятельности; умения по применению этих знаний в практической воспитательной деятельности; наличие соответствующих ценностных *ориентаций* положительных мотивов и интереса к данному виду деятельности. Выделенные концептуальные положения лежат в основе исследования и организации подготовки студентов ВУЗа к гендерно-половому воспитанию школьников в современных условиях. Рассматривая подготовку студентов к гендерно-половому воспитанию школьников как сложную систему, можно выделить функции, обеспечивающие ее устойчивое существование. Мы условно разделяем функции подготовки будущих учителей к гендерно-половому воспитанию учащихся на внешние и внутренние. Первые отражают возможности самой системы подготовки, взаимосвязь и взаимозависимость ее отдельных компонентов, вторые выражают отношение данного вида подготовки к другим компонентам системы профессионально-педагогической подготовки, их взаимодействие. К внутренним функциям мы относим воспитательную, образовательную и развивающую. Образовательная функция выражает направленность подготовки будущих учителей к гендерно-половому воспитанию на обеспечение студентов фундаментальным знанием основ педагогической теории и школьной практики, на формирование у них системы специально-педагогических знаний, умений и навыков, необходимых для успешной педагогической деятельности данного плана. Эта функция имеет теоретический и практический аспекты, интеграция которых способствует соединению изучения теории с практической деятельностью будущих специалистов. В процессе подготовки студенты осваивают научные основы соответствующей педагогической деятельно-

сти, овладевают ее содержательно-процессуальной, организационно-методической, технологической сторонами, что составляет основу деятельности учителя как субъекта педагогической деятельности. Развивающая функция подготовки отражает ее влияние на развитие профессионально-направленного мышления будущих учителей, их педагогических способностей. Особое значение имеет развитие в процессе данной подготовки внимания, восприятия, памяти, воображения студентов, их речи. В процессе подготовки студентов к гендерно-половому воспитанию школьников осуществляется развитие всех сторон их личности, что является необходимым условием успеха будущей профессиональной деятельности данного плана. Воспитательная функция заключается в том, что обеспечение будущих учителей необходимыми общими и специальными профессионально-педагогическими знаниями, умениями и навыками неразрывно связано с формированием у студентов профессионально-значимых качеств личности. В процессе изучения педагогической теории и школьной практики у будущих педагогов воспитывается интерес к педагогической деятельности данного плана и в целом, формируется отношение к себе как к субъекту педагогической деятельности, профессиональная активность, развиваются такие качества, как коммуникативность, трудолюбие, педагогический такт и т. д. К внутренним – относится интегрирующая функция. Она отражает объективно существующую органическую взаимосвязь педагогических дисциплин с психологией, частными методиками, дисциплинами общекультурного и специального циклов. Предметы общекультурного цикла дают общее представление об обществе, процессах, происходящих в нем в различные периоды развития, о философских основах познания и преобразования действительности и т. д. В процессе подготовки студентов к гендерно-половому воспитанию школьников эти знания, пре-

ломляясь через специфику педагогических идей, составляют теоретико-методологическую основу воспитательной деятельности. В свою очередь работа по гендерно-половому воспитанию требует знаний и из области психологии, социологии, философии. Вооружение студентов знаниями о психологических характеристиках личности, возрастных особенностях воспитанников, способах педагогического взаимодействия происходит при изучении различных разделов психологии. Специальная и методическая подготовка закладывает основы обучающей деятельности будущих специалистов. Соответствующие знания, умения и навыки обеспечивают возможность осуществления гендерно-полового воспитания в процессе учебной деятельности. Анализ различных аспектов гендерно-полового воспитания в процессе подготовки студентов к данному направлению воспитательной работы основывается на интеграции знаний по перечисленным циклам дисциплин, что дает основание выделить соответствующую функцию подготовки будущих учителей к гендерно-половому воспитанию школьников. При определении цели подготовки студентов к гендерно-половому воспитанию школьников мы руководствовались следующими философскими положениями. Любая целенаправленная деятельность человека предполагает наличие у него представления о ее результатах. Поэтому цель означает наличие осознанного представления конечного результата определенной деятельности. Философские исследования по проблеме цели показывают, что цель является идеально предвосхищаемым результатом деятельности, она порождается и определяется объективными условиями, существует во взаимосвязи со средствами, объективно включает в себя результат и процесс и выступает как главная направляющая человеческой деятельности, определяющая способ и характер действий. Цель подготовки студентов к гендерно-половому

воспитанию детей вытекает из цели общепедагогической подготовки будущих учителей, поскольку данная подготовка является составной, органической частью общего процесса профессионально-педагогической подготовки. Если рассматривать цель общепедагогической подготовки как формирование учителя, владеющего основами педагогической теории и общепедагогическими умениями и навыками [1, с. 45], то цель подготовки студентов к гендерно-половому воспитанию школьников определяется с учетом требований современного общества, *цели* гендерно-полового воспитания, сущности гендерного подхода к половому воспитанию. То есть целью рассматриваемой подготовки студентов является формирование готовности будущих учителей к осуществлению данного направления воспитательной работы. Данная цель находится в тесной взаимосвязи со средствами, что находит свое отражение в интегративно-деятельностном подходе. Это предполагает, что достижение цели подготовки возможно, если основным средством становится вовлечение будущих учителей в различную по видам и содержанию деятельность. Как и в любой другой деятельности, процесс подготовки студентов к гендерно-половому воспитанию школьников соизмеряется с результатом и может иметь несколько этапов, стадий развития. Итак, находясь в тесном единстве, цель подготовки, ее процесс и результат обладают определенной автономией, сохраняя при этом взаимное влияние. Цель подготовки студентов к гендерно-половому воспитанию школьников конкретизируется в задачах, которые определяются с учетом сущности процесса гендерно-полового воспитания и подготовки к нему, их целей, содержания, структуры самой педагогической деятельности. В качестве задач подготовки нами выделяются: обеспечение будущих учителей знаниями методологического, теоретического, методического характера по общей теории цело-

стного педагогического процесса и как составных его частей - процесса воспитания и гендерного и полового воспитания в частности; формирование практических умений и навыков решения задач гендерно-полового воспитания, формирование положительного отношения к осуществляемой деятельности. Знания составляют теоретическую основу педагогической деятельности, поэтому одной из задач рассматриваемой подготовки студентов является вооружение будущих учителей системой знаний, необходимых для осуществления данной работы в современной общеобразовательной школе. Существенным при этом становится усвоение студентами совокупности знаний, отражающих теоретико-методологические основы целостного педагогического процесса, взаимосвязь процессов обучения и воспитания, их закономерности и принципы. Кроме того, необходимы знания по теории гендерно-полового воспитания, раскрывающие сущность понятий «пол» и «гендер», их взаимосвязи в современных условиях. Для эффективного осуществления педагогической деятельности важны знания и методического характера, которые характеризуют операциональную сторону педагогического процесса. Это знания о формах, методах и средствах, приемах осуществления воспитания в целом и гендерно-полового воспитания в частности. Однако знания, являясь основой любой практической деятельности, еще не обеспечивают ее успех. Необходимо вооружить

будущих учителей практическими умениями и навыками организации и осуществления данного направления воспитания. Формирование умений и навыков составляет практическую основу будущей профессиональной деятельности студентов. Поэтому выделение этой задачи объективно обусловлено, причем решение этих двух задач находится в органической взаимосвязи. В процессе гендерно-полового воспитания педагог стремится достичь единства формирования сознания, чувств и поведения воспитанников. Однако известно, что личность может воспитать только личность, поэтому сами будущие учителя должны обладать данным качеством и иметь желание заниматься такой работой. Наличие знаний, умений и навыков, необходимых для гендерно-полового воспитания школьников должно сочетаться со стремлением будущих педагогов воплотить их в практике. Отсюда задачей подготовки студентов к данному виду деятельности является формирование интереса, положительного отношения к ней. Итак, основными задачами подготовки будущих учителей к гендерно-половому воспитанию учащихся являются вооружение их теоретическими знаниями, формирование практических умений и навыков и положительного отношения к предстоящей деятельности. Цель и задачи подготовки студентов к гендерно-половому воспитанию школьников реализуются на основе принципов организации данного процесса.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Бояркина М. В. Проблема реализации гендерного подхода в построении педагогического процесса школы // VII Всероссийская конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование» (14-19 апреля 2003 г.): материалы конференции: в 5 т.- Томск: Изд-во науч. лит-ры Томского гос. пед. ун-та. – Сер. Психология и педагогика. – 2003. – Т. 3. Ч. 1. – С. 42-46.
3. Каменская Е. Н. Гендерный подход в педагогике. – Ростов-на-Дону: Изд-во РТУ, 2006. – 176 с.

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

УДК 378
ББК 74.58
Педагогика



**ИНТЕГРАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В
ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ К ГЕНДЕРНО-ПОЛОВОМУ
ВОСПИТАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ**

Кандидат педагогических наук М. А. Ерофеева

В статье дан анализ сущности интегративно-деятельностного подхода при организации и осуществлении подготовки студентов к гендерно-половому воспитанию школьников. Выделены требования к интегративно-деятельностному подходу, в основу которого заложены принципы адекватности, спиральности, вариативности, алгоритмизации.

Ключевые слова

Профессиональная подготовка, горизонтальная и вертикальная интеграции, алгоритмизация процесса подготовки, гендерно-половое воспитание

Реализация интегративно-деятельностного подхода в подготовке будущих учителей к гендерно-половому воспитанию учащихся общеобразовательной школы основывается на теоретических положениях, выделяемых на основе философского, социологического, психолого-педагогического анализа проблемы. Определим сущность интегративно-деятельностного подхода в процессе подготовки студентов к гендерно-половому воспитанию учащихся. При разработке научного аппарата исследования мы опирались на системный и деятельностный подходы, используя элементы других подходов (технологического, интегративно-модульного, интегративно-компонентного). Интегративно-деятельностный подход в большей степени опирается на профессионально-деятельностный подход, отражающий сочетание теоретической и

практической подготовки учителя, владеющего как необходимыми знаниями, так и совокупностью приемов педагогического воздействия, педагогической техникой. Данный подход, опирается на положения различных подходов и имеет свои отличительные особенности.

Идея интегративности, заложенная в основу данного подхода, отражает ведущие тенденции общества в целом и высшей педагогической школы в частности. Кардинальные изменения, происходящие в современном обществе, проявляются в интеграции различных отраслей производства, углублении производственных связей государственного и межгосударственного характера. Задачи повышения эффективности производственной сферы выдвигают все новые, более высокие требования к специалистам и, следовательно, к уровню и качеству их подготовки в процессе обучения в вузе. Отсюда выте-

кает необходимость интеграции высших учебных заведений с другими институтами общества. Подготовка специалиста-мастера своего дела объективно обусловлена потребностями современного общества.

Социально-экономические, научно-технические, производственные факторы оказывают все большее влияние на науку. Сближение науки и производства в современном обществе, превращение ее в реальную производительную силу составляет основу интенсификации современного производства. Это в полной мере относится и к педагогической науке. Поиск новых подходов к профессионально-педагогической подготовке студентов педвузов объективно обусловлен требованиями развивающегося общества. Использование результатов педагогических исследований по данному направлению способствует интенсификации подготовки будущих учителей и повышению качества и результативности педагогического процесса в конкретных учебно-воспитательных учреждениях. Развитие современной науки и педагогической науки, в том числе, обуславливает интеграцию междисциплинарных научных знаний, осуществление научных исследований на базе смежных наук, попытки создания концепций и теорий, отражающих развитие основополагающих категорий, используемых в смежных науках. Формирование целостных представлений о деятельности, личности, социальных процессах и т. д. основаны на взаимопроникновении философских, социологических, психологических, педагогических наук. Междисциплинарная интеграция научных знаний в рамках педагогической науки предполагает ассимиляцию данных смежных наук с учетом специфики изучаемых объектов.

В нашем исследовании учет этого положения особенно важен, т. к. специфика подготовки студентов к гендерно-половому воспитанию учащихся определяет необходимость органического сочетания зна-

ний по психологии, философии, социологии, анатомии, педагогике, возрастной физиологии и педагогике. Данная подготовка основывается на овладении студентами фундаментальными знаниями структуре педагогической деятельности, психических процессах и состояниях и т. д.

Следующим аспектом, обуславливающим интегративность в профессиональной подготовке студентов педвуза является то, что интеграция знаний о функционировании компонентов различных учебно-воспитательных систем сочетается с внутрипредметной интеграцией эмпирического, методологического и методического знания в педагогике, т. е. в педагогической системе происходит интеграция основных функций педагогической науки: описательной и объяснительной (на уровне изучения опыта, практики), диагностической (при изучении причин успеха или неуспеха педагогической деятельности), прогностической, проективно-конструктивной, преобразовательной.

В педагогических исследованиях интеграцию понимают как высшую форму выражения единства целей, принципов, содержания, форм организации; как создание укрупненных педагогических единиц на основе взаимосвязи различных компонентов учебно-воспитательного процесса. Анализ данного понятия в педагогическом аспекте посвящены работы В. С. Безруковой, М. Н. Берулавы, Ю. С. Тюнникова, Н. М. Яковлевой и др. Н. М. Яковлева считает, что педагогическая интеграция должна включать интеграцию целей педагогического образования, его содержания, форм и методов [7. С. 89].

Существенные изменения в педагогической науке и педагогической деятельности связаны с интегративными процессами, происходящими в них и между ними. Это проявляется не только в междисциплинарных исследованиях, но и во внутрипредметной интеграции педагогики и педагогической деятельности. В качестве основных общих закономерностей ин-

теграции педагогической науки и педагогической деятельности на современном этапе выступает диалектическое единство интеграции и дифференциации, ведущая роль интегративной тенденции в развитии педагогики и педагогической деятельности, возрастание степени сложности их интеграции, увеличение скорости и глубины интегративных процессов.

Интегративные процессы, все более активно затрагивающие систему образования, формирование целостной системы социальных институтов воспитания, сказываются и на функционировании самой педагогической науки. Как указывает В. С. Гершунский, инвариантные теоретические положения, относящиеся к каждому компоненту учебно-воспитательных систем (целям, содержанию, методам, средствам и организационным формам воспитания, обучения и развития обучаемых) в своей совокупности материализуются в новом объекте – педагогической системе, наиболее адекватно отражающей (на теоретическом уровне) целостные, интегративные свойства системы образования для данного конкретного исторического этапа развития общества [1. С. 18-19].

Создание целостной системы образования повышает значимость проблем непрерывного образования, отражающих требования современного общества к профессиональной подготовке специалистов. Это в свою очередь делает особо актуальным исследование взаимосвязи допрофессиональной и профессиональной подготовки. Интеграция различных уровней профессиональной подготовки требует преемственности на всех этапах подготовки будущего специалиста к самостоятельной профессиональной деятельности. Это приобретает особенно важное значение при исследовании и организации профессиональной подготовки будущего учителя.

Итак, интегративность в профессионально – педагогической подготовке студентов педвуза в целом и к гендерно-половому воспитанию учащихся в частности

предполагает следующее: опору в процессе подготовки на интеграцию основных функций педагогической науки, интеграцию междисциплинарных научных знаний и знаний фундаментального и прикладного характера; интеграцию целей, содержания, форм и методов педагогического образования; учет интегративных процессов в педагогической науке и педагогической деятельности; обеспечение целостности процесса подготовки на ее различных уровнях; интеграцию всех компонентов системы подготовки, направленную на обеспечение ее целостности.

На основании анализа структуры системы подготовки студентов к педагогической деятельности исследуемого плана и с учетом характера взаимосвязей составляющих ее элементов можно выделить различные виды интеграции: горизонтальную и вертикальную. Первая предполагает взаимосвязь и взаимозависимость различных компонентов и подсистем профессионально-педагогической подготовки (общекультурной, специальной, психолого-педагогической; нравственно-психологической, методологической, теоретической, методической, технологической). Горизонтальная интеграция характеризует содержательный аспект подготовки; вертикальная интеграция отражает временной аспект осуществления подготовки будущих учителей к педагогической деятельности, что предусматривает не только дифференциацию, выделение различных уровней подготовки, но и их интеграцию на основе обеспечения преемственности подготовки выделенных уровней. Система профессионально-педагогической подготовки будущих учителей и их подготовки к конкретному направлению воспитательной работы – гендерно-половому воспитанию школьников реализуется и развивается на основе горизонтальной (интеграция составляющих элементов системы и подсистем подготовки) и вертикальной (интеграция различных уровней подготовки) интеграции.

Реализация деятельностного подхода в подготовке будущих учителей к гендерно-половому воспитанию школьников предполагает опору на разнообразную по формам и содержанию деятельность студентов, которая выступает в качестве основного средства достижения цели подготовки.

Поскольку деятельность студентов в процессе профессионально-педагогической подготовки направлена на овладение профессиональной деятельностью учителя-воспитателя, необходимо рассматривать ее с позиций анализа самой педагогической деятельности.

Психологическая структура деятельности, по мнению Н. В. Кузьминой, является своеобразным отражением деятельности педагогических систем и содержит конструктивный, организаторский, коммуникативный и гностический компоненты. Соответственно деятельность студентов должна быть направлена на освоение этих компонентов. Однако в любой специально организованной деятельности выделяется и технологическая сторона. Технологический аспект деятельности связан с понятием техники деятельности – «совокупности навыков и приемов в каком-либо виде деятельности, мастерства» [3].

Прием деятельности определяется в психологии как «способ исполнения, контроля и регулирования действий, которыми пользуется человек в ходе деятельности» [5. С. 106], а действия – как «относительно законченный элемент деятельности, направленный на выполнение одной простой текущей задачи» [5. С. 99].

Действия лежат в основе таких компонентов деятельности, как умения и навыки. При осуществлении деятельности субъект деятельности должен владеть необходимыми для этого действиями, приемами, т. е. техникой. Отсюда необходимой составной частью освоения любого вида деятельности должно стать овладение (владение) действиями, приемами, умениями, навыками, обеспечивающими

успех в данном виде деятельности. Их совершенствование ведет к овладению профессиональным мастерством. Все это определяет необходимость специальной подготовки специалиста любой отрасли.

Готовность к избранной деятельности выпускников педагогических вузов на уровне профессионального мастерства является объективно обусловленным требованием развивающегося общества. Такой подход важен в обучении любому виду деятельности и особенно в подготовке учителя. Важное значение при этом приобретает вооружение субъекта педагогической деятельности не только методикой деятельности, но и техникой выполнения действий.

Все выше сказанное обуславливает органическую связь специально-педагогической, технической и технологической подготовки с другими компонентами профессионально-педагогической подготовки будущих учителей в процессе их подготовки к гендерно-половому воспитанию учащихся.

Деятельность студентов в процессе подготовки к гендерно-половому воспитанию учащихся предполагает сочетание учебно-познавательной, учебно-практической, и самостоятельной практической деятельности.

В процессе психолого-педагогической подготовки учебно-познавательная деятельность рассматривается как процесс решения учебных задач, направленных на познание закономерностей, принципов, способов организации педагогического процесса и овладение основами педагогических умений.

Учебно-практическая деятельность определяется как процесс решения практических задач, направленных на выполнение практических заданий по теоретическим дисциплинам, требующих применения теоретических знаний на практике.

Самостоятельная практическая деятельность предполагает решение практических задач по организации учебно-вос-

питательной работы с детьми на основе самостоятельного конструирования содержания и способов педагогической деятельности, осмысления их цели и принципов, анализа и оценки ее результатов.

Взаимосвязь этих видов деятельности обусловлена тем, что в процессе учебных занятий студенты овладевают фундаментальными знаниями основ педагогической теории и основами общепедагогических умений, а в процессе педагогической практики происходит актуализация, применение теоретических знаний в конкретных условиях, формирование и развитие практических умений и навыков. В качестве системообразующего фактора этой системы выступает учебно-практическая деятельность, т. к. в ней синтезируются познавательная и практическая деятельность студентов, в ее результате образуется взаимосвязанная система знаний и умений, достигается их корреляция.

Диалектическая связь этих видов деятельности достигается путем их параллельной организации, когда, приобретая знания, студенты используют их при решении практических задач, а в практической деятельности наблюдают проявление закономерностей педагогического процесса, осмысливают и обобщают знания.

Основными компонентами деятельности с точки зрения психологии являются умения и навыки. Представляя различные стороны единой деятельности, они тесно связаны между собой, взаимно дополняют друг друга и обеспечивают наилучшее протекание деятельности. Развитие и совершенствование деятельности можно понимать как переход компонентов отдельных умений, действий и операций на уровень навыка. Навыки входят в структуру действий и различных видов деятельности и взаимодействуют друг с другом [4. С. 135-137]. С этой точки зрения важной задачей подготовки студентов к гендерно-половому воспитанию школьников становится овладение совокупностью умений и навыков, необходимых для

данного вида деятельности.

Исходя из психологической теории деятельности, выделяющей основные виды деятельности (общение, учение, игра, труд), в которые включается каждый человек в процессе своего индивидуального развития [4. С.131], интегративно-деятельностный подход предполагает осуществление подготовки студентов к гендерно-половому воспитанию школьников на всех ее уровнях с учетом взаимосвязи этих видов деятельности.

Важным при определении сущности интегративно-деятельностного подхода в подготовке студентов к гендерно-половому воспитанию школьников является также положение об алгоритмичности и стохастичности деятельности. По определению Г. В. Суходольского, алгоритм – это «правило или программа действий для получения искомого результата в заданных условиях». По степени точности задания выделяют механические (детерминированные, жесткие) и немеханические (вариативные, гибкие) алгоритмы. Вторые в свою очередь подразделяются на стохастические (вероятностные) и эвристические алгоритмы [6. С. 72].

Механические алгоритмы предполагают достоверно следующие друг за другом действия, которые образуют единственную, однозначную последовательность и всегда приводят к искомому результату в тех условиях, для которых разработан данный алгоритм. В немеханических алгоритмах присутствует не одна, а несколько последовательностей действий, которые образуют логическую сеть, включающую различные пути реализации в зависимости от сочетания каких-либо условий. Для деятельности людей более свойственны стохастические и эвристические алгоритмы.

В стохастическом алгоритме каждая последовательность действий реализуется лишь с некоторой вероятностью, но все последовательности приводят к искомому результату при большом разнообразии

условий. В эвристическом алгоритме последовательность действий выявлена лишь частично, поэтому искомый результат достигается не всегда.

Любая деятельность может быть реально алгоритмизирована лишь в той степени, в какой нормативы осознаны субъектом деятельности, эксплицированы, социально одобрены и закреплены в знаниях субъекта. Это обуславливает степень определенности и точности задания алгоритмов.

Для педагогической деятельности механические, жесткие алгоритмы не свойственны, ей присущи алгоритмы стохастические и эвристические, отражающие творческий характер данной деятельности, уникальность, а иногда непредсказуемость каждой конкретной педагогической ситуации. Стохастические и эвристические алгоритмы выражают вариативность действий человека, обеспечивают возможность выработки индивидуального стиля деятельности, новых приемов и способов действий, что особенно важно в педагогической деятельности.

В целом алгоритмы служат эффективным средством объективного выражения профессиональных знаний, умений и навыков, нормативных и допустимых инициативных действий и взаимодействий субъектов деятельности. Вне алгоритмизации все это остается лишь достоянием личного опыта отдельных квалифицированных специалистов и затрудняет передачу данного опыта через обучение. Поэтому алгоритмизация действий и взаимодействий специалистов служит основой повышения эффективности процесса подготовки будущих специалистов.

Реализация интегративно-деятельностного подхода в подготовке будущих учителей к гендерно-половому воспитанию школьников предполагает использование алгоритмов. Важным при этом становится не только осознание обучаемыми невозможности применения жестких алгоритмов в педагогической деятельности, но

и освоение ими стохастических и эвристических алгоритмов в процессе учебно-познавательной, учебно-практической и самостоятельной практической деятельности. Ознакомление с алгоритмами, отражающими опыт лучших педагогов, в теории применение их в практической деятельности способствует выработке у обучаемых гибких умений, позволяющих успешно осуществлять педагогическую деятельность. Кроме того, использование алгоритмов в процессе подготовки будущих учителей приучает их к анализу и учету различных условий для выбора способов и приемов педагогического воздействия в каждой конкретной ситуации.

Осуществление интегративно-деятельностного подхода в подготовке студентов к гендерно-половому воспитанию учащихся предполагает: учет компонентов психологической структуры педагогической деятельности (конструктивного, организаторского, коммуникативного, гностического) при освоении студентами педагогической деятельности; выделение умений и навыков как компонентов деятельности, взаимосвязанных и дополняющих друг друга и обеспечивающих эффективное осуществление деятельности; рассмотрение учебной деятельности студентов в процессе их профессионально-педагогической подготовки во взаимосвязи с другими видами деятельности (общением, игрой, трудом); выделение различных видов учебной деятельности студентов в процессе подготовки (учебно-познавательной, учебно-практической, самостоятельной практической), способствующих овладению в диалектическом единстве теоретическими знаниями и практическими умениями и навыками, необходимыми для педагогической деятельности воспитательного плана.

С учетом всего вышеизложенного можно выделить требования к интегративно-деятельностному подходу:

1. Обеспечение интеграции различных компонентов системы подготовки студен-

тов к гендерно-половому воспитанию школьников (горизонтальная интеграция) на всех ее уровнях (вертикальная интеграция).

2. Обеспечение единства усвоения теоретических знаний и формирования практических умений и навыков студентами на основе включения их в разнообразную по видам и содержанию деятельность.

3. Алгоритмизация процесса подготовки студентов к гендерно-половому воспитанию учащихся.

Кроме рассмотренных принципов в основу интегративно-деятельностного подхода заложены еще и другие принципы.

Принцип адекватности содержания подготовки будущих специалистов требованиям современного общества.

Значительные изменения во всех сферах жизни современного общества ведут к изменениям в системе образования в целом и высшего образования в частности. Повышение требований к современному учителю обуславливает необходимость организации такой подготовки, содержание которой определяется с учетом современных методологических подходов, новых концепций в обучении и воспитании подрастающего поколения, изменений в технологии педагогического процесса.

Принцип спиральности, сочетающий в себе элементы линейного и концентрического построения учебных планов и программ подготовки студентов к гендерно-половому воспитанию школьников, предполагает освоение знаний и формирование умений и навыков не только в определенной последовательности, но и овладение их комплексом с усложнением системы знаний и конкретных умений на различных уровнях подготовки.

Принцип вариативности отражает с одной стороны, необходимость постоянного развития, совершенствования основ общекультурной, общепедагогической и специальной (именно к данному виду воспитательной работы) подготовки на основе учета изменений, происходящих в

обществе, системе высшего образования, теории гендерной социализации, теории полового воспитания, а с другой стороны, предполагает множественность путей подготовки в зависимости от контингента обучающихся, уровня профессиональной подготовки, педагогических условий и др.

Принцип вариативности тесно связан с принципом алгоритмизации, что означает осуществление подготовки студентов к рассматриваемому направлению воспитательной работы на основе освоения различных алгоритмов в педагогической деятельности, соответствующих разнообразным ситуациям. Алгоритмичность в овладении знаниями, умениями и навыками, необходимыми для гендерного воспитания учащихся, способствует повышению уровня готовности студентов к реализации всех функций учителя в условиях самостоятельной педагогической деятельности и в частности к осуществлению воспитательной функции при решении задач гендерно-полового воспитания учащихся.

Заканчивая анализ сущности интегративно-деятельностного подхода при организации и осуществлении подготовки студентов к гендерно-половому воспитанию школьников, необходимо отметить следующее. Данный подход означает, что процесс подготовки студентов к данному направлению воспитательной работы рассматривается как система, состоящая из взаимосвязанных элементов (методологической, теоретической, методической, технологической, нравственно-психологической подготовки), что обусловлено интеграцией в педагогической деятельности данных видов деятельности. Разнообразная по видам и содержанию деятельность студентов в процессе подготовки выступает в качестве основного средства достижения цели подготовки. Подготовка студентов к гендерно-половому воспитанию школьников осуществляется на основе интеграции различных элементов системы и подсистем и уровней подготовки.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Гершунский Б. С. Методологические проблемы прогнозирования развития педагогической науки // Методологические проблемы современной педагогической науки и практики: Межвузовский сборник научных трудов. – Челябинск: Изд-во ЧГПИ, 1988. – 136 с.
2. Журавлев В. И. Педагогика в системе наук о человеке. – М.: Педагогика, 1990. – 164 с.
3. Кузьмина Н. В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования: Учеб. пособие. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. – С.7-45.
4. Немов Р. С. Психология: Учеб. для студентов высших пед. учеб. заведений. В 2 кн. – Кн. 1. Общие основы психологии. – М.: Просвещение, 1994. – 576 с.
5. Общая психология / Под ред. А. В. Петровского. – М.: Просвещение, 1986. – 464 с.
6. Суходольский Г. В. Основы психологической теории деятельности. – Л.: ЛГУ, 1988. – 168 с.
7. Яковлева Н. М. Подготовка студентов к творческой воспитательной деятельности. – Челябинск: ЧГПИ, 1991. – 123 с.

УДК 159.9.07
ББК 88.412
Психология



ПСИХОЛОГИЯ

ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТНОЙ НАДЕЖНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Кандидат психологических наук В. М. Крук

В статье проанализированы личностные аспекты надежности специалиста в отечественных докторских психологических исследованиях. Прослежена динамика внимания исследователей к этой проблеме. Констатируется важность их учета при разработке концепции личностной надежности специалиста.

Ключевые слова

Надежность специалиста, личностная надежность, обеспечение личностной надежности

Проблема надежности специалиста в отечественной психологии приобрела самостоятельное звучание в 60-е гг. XX в. и стала разрабатываться преимущественно в контексте функционирования социотехнических систем, с позиций технических наук. По выражению В. Д. Небылицына (1961), «... надежность есть не только «проблема № 1» качества радиоэлектронной аппаратуры, но и «проблема № 1» качества операций, выполняемых человеком» [9. С. 9], что подтверждается как высказываниями специалистов в этой области, так и анализом проведенных исследований. В. А. Бодров отмечает, что «Понятие «надежность» и ее теория зародились в связи с решением вопросов разработки и применения технических средств» [3. С. 4]. Такой же точки зрения придерживается А. А. Пископпель, указывающий, что «Понятие надежности в его современном значении появляется первоначально в достаточно «молодой» технической дисциплине, радиоэлектронике, на рубеже 40-х – 50-х гг.» [10. С. 279]. Пользуясь его терминологией, можно отметить, что концепция надежно-

сти специалиста популятивна (не имеет персонального автора), многоаспектна, но при этом ряд разрабатывающих ее авторов выделяет близкие по содержанию аспекты (факторы надежности, имеющие собственно личностный характер, В. Д. Небылицын, 1961, 1964 и др.; личностные качества, определяющие надежность, Б. Ф. Ломов, 1963, 1966 и др.; личностный подход к исследованию надежности, Е. А. Милерян, 1974; личностный фактор обеспечения надежности, Г. С. Никифоров, 1977, В. Д. Бодров, 1989; морально-политическая надежность, В. А. Плахтиенко, 1983; моральная (нравственная) надежность, Г. С. Никифоров, 1989; преднамеренные и непреднамеренные ошибки как фактор ненадежности, М. А. Котик, 1993; личностная надежность, В. А. Пономаренко, 1995; симптомокомплекс личностных свойств в детерминации профессиональной надежности, В. Ю. Рыбников, 2000; личный фактор в надежности специалиста, А. А. Благинин, 2005; нравственно-правовая надежность личности, Е. Ю. Стрижов, 2011 и др. Значительная часть их содержания может быть объединена поня-

тием «личностная надежность», подразумевающим социальную, ведомственную и групповую нормативность поведения специалиста как важнейшего условия успешности профессиональной деятельности и предупреждения ее нарушений [7. С. 344].

Точкой отсчета в развитии проблемы надежности человека в отечественной психологии, предположительно, стала статья академика А. И. Берга в журнале «Техника молодежи» (№ 10, 1960): «Проблема номер один – надежность», в которой он, в частности, упрекает психологов в недоста-

точном внимании к ней и формулирует задачи по ее развитию в психологии и в других науках [1. С. 7-10]. Призыв академика, руководившего Научным советом по комплексной проблеме «Кибернетика» при Президиуме АН СССР был услышан. В предыдущем номере этого журнала опубликована статья Б. Ф. Ломова, в которой надежность еще не упоминается [8. С. 14-15]. За 50 лет по этим проблемам выполнено около 2,0 тыс. открытых диссертационных исследований (рис. 1).

Динамика их разработки свидетель-

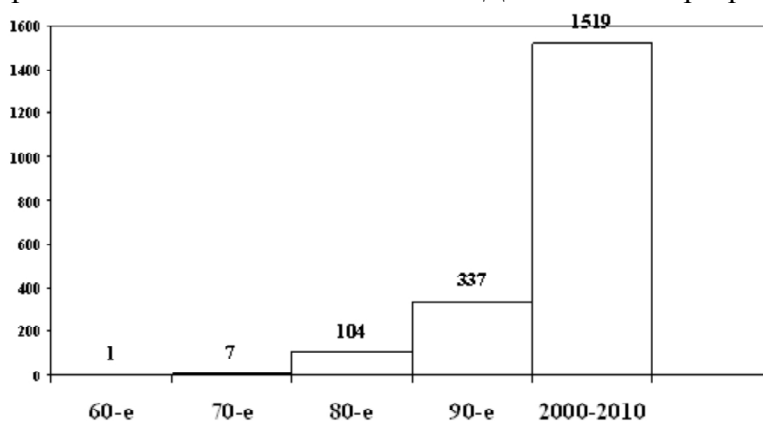


Рис. 1. Динамика выполнения открытых диссертационных исследований по проблемам надежности (В. А. Павленко, 2011)

ствует как о неуклонном росте интереса к этой проблеме, так и о большом потенциале ее дальнейшего научного осмысления. Из них по психологическим наукам выполнено около 30 работ (рис. 2).

Психологические диссертационные исследования проблемы надежности безусловно лидировали в сравнении с другими

науками в 60-е – 70-е гг. В дальнейшем темпы существенно снизились. В настоящее время их количество составляет около 1,5 % от общего числа диссертаций по проблеме надежности. За эти годы по проблеме надежности человека выполнено 15 докторских работ в пяти научных сферах (табл. 1).

Это свидетельствует о том, что психо-

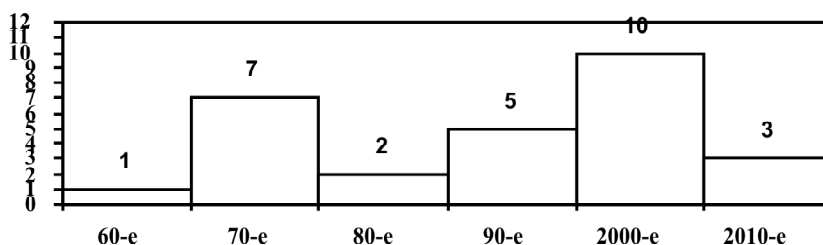


Рис. 2. Динамика выполнения диссертационных исследований по проблеме надежности в психологических науках (n=27)

логические науки лидируют в разработке концептуальных проблем надежности человека. Представляется важным проанализировать представленность в них идей

личностной надежности специалиста.

Первые отечественные психологические концептуальные исследования надежности специалиста выполнены в 70-е гг.

Таблица 1

**Перечень докторских диссертаций по проблеме надежности человека
в отечественных науках (1973 - 2011 гг.)**

№ п/п	Год защиты	ФИО, Научная дисциплина	Область наук, тема
1.	1973	Завалова Н.Д., 19.00.03 - психология труда, инженерная психология	Психологические науки. Психологические вопросы оценки и обеспечения эффективности и надежности деятельности летчика как оператора системы летчик-самолет.
2.	1974	Котик М.А., 19.00.03 - психология труда, инженерная психология	Психологические науки. Зависимость надежности работы человека-оператора от технических и психофизиологических ограничений.
3.	1983	Плахтиенко В.А., 19.00.01 - общая психология, история психологии	Психологические науки. Психологические основы повышения надежности спортивной деятельности.
4.	1987	Кольтовер В.К. 03.00.02 - биологические науки, биофизика	Биологические науки. Надежность электрон-транспортных мембран и роль анион-радикалов кислорода в старении.
5.	1995	Пископпель А.А., 09.00.08 философия науки и техники	Философские науки. Историко-методологический анализ концепции надежности социотехнических систем.
6.	1996	Щелбанов В.Ю., 14.00.07 - гигиена	Биологические науки. Надежность деятельности и профессиональное здоровье работающих в неблагоприятных условиях (концепция, методы и критерии оценки).
7.	1999	Двас Г.В., 08.00.05 - экономика и управление народным хозяйством	Экономические науки. Методология управления экономическими системами с применением теории надежности.
8.	2000	Рыбников В.Ю., 19.00.03 - психология труда, инженерная психология	Психологические науки. Психологическое прогнозирование надежности деятельности специалистов экстремального профиля.
9.	2004	Губонина З.И., 05.26.01 - охрана труда (по отраслям)	Технические науки. Проблема надежности человека в металлургии и пути ее повышения.
10.	2005	Благинин А.А., 19.00.03 - психология труда, инженерная психология, эргономика	Психологические науки. Психофизиологическое обеспечение надежности профессиональной деятельности операторов сложных эргатических систем:
11.	2005	Фурманков А.Н., 08.00.05 - экономика и управление народным хозяйством (по отраслям и сферам деятельности)	Экономические науки. Теория и методология управления надежностью социально-экономических систем на этапе их проектирования.
12.	2006	Поздняков В.Д., 05.20.01 - технологии и средства механизации сельского хозяйства	Технические науки. Повышение надежности и эффективности функционирования операторов механизированных процессов животноводства.
13.	2008	Сарычев С.В., 19.00.05 - социальная психология	Психологические науки. Социально-психологические факторы надежности малых групп в различных социальных условиях.

14.	2010	Квашнина Г.А., 05.13.10 - управление в социальных и экономических системах	Технические науки. Методология создания интеллектуальных систем оценки профессиональной надежности персонала подразделений опасных профессий.
15.	2011	Стрижов Е.Ю., 19.00.06 - юридическая психология	Психологические науки. Нравственно-психологические детерминанты мошенничества.

Н. Д. Заваловой и М. А. Котиком. В 80-е гг. к ним добавилось исследование В. А. Плахтиенко.

Наиболее емко основополагающие для личностной надежности специалиста положения сформулированы в первом концептуальном исследовании надежности специалиста, выполненном Н. Д. Заваловой [4].

1. В обеспечении надежности фундаментальную роль играет полноценный образ профессиональной деятельности специалиста. Основа надежности специалиста заключается в формировании психического образа, регулирующего действия [4. С. 48].

2. Измененные психические состояния, в которых специалист все воспринимает и физиологически работоспособен, делают его психологически ненадежным [4. С. 67].

Неадекватное психическое состояние ведет к распаду целостной системы субъективного отражения. В первую очередь разрушаются сначала низшие уровни (сенсорно-перцептивные и сенсомоторные) при относительной сохранности мышления. Психическая дезадаптация приводит к тому, что психическое состояние не всегда может быть правильно оценено по выходным физиологическим сигналам.

Измененное психическое состояние при определенных условиях лишает психические процессы их системных качеств. Психическое состояние на фоне снижения активности уменьшает надежность действий. При повышенном возбуждении, особенно искусственно вызванном, эффективность действий может повышаться, но надежность уменьшается. При этом часто возникает расхождение между ее объективным результатом и субъективной оценкой самого действующего специалиста [4. С. 67]. Необходим сознательный контроль ситуации

и собственных действий специалиста. Обучение такой возможности – важнейшее условие повышения надежности [4. С. 99].

3. В обеспечении надежности играет роль не только сознание, но и бессознательное [4. С.101]. При определенных условиях неосознаваемые (или слабо осознаваемые) действия, если они адекватны ситуации, могут быть надежными и эффективными, выручая специалиста в трудную минуту. Эта проблема требует учета и изучения.

Ряд важных для личностной надежности специалиста идей сформулировано в исследовании М. А. Котика [6].

1. Разрозненные психологические исследования по безопасности труда необходимо объединить в рамках единой теоретической платформы вокруг человека, действующего в условиях опасности.

2. Необходимо изучать причины травматизма специалиста на основе анализа процесса его предметной деятельности и ее динамики.

3. Большинство несчастных случаев у специалиста со стажем происходит из-за недооценки степени значимости ситуации, неиспользования своих возможностей или преднамеренно, ради каких-то выгод.

4. Возможность опасных последствий связана со значимостью действий и их тяжести для специалиста.

5. В условиях жестких ограничений по времени специалист способен успешно решать задачи, не превышающие определенного уровня значимости, свыше которого происходит резкое скачкообразное падение его надежности и безопасности. Тогда для поддержания надежной работы требуется иной уровень функционирования организма, его высокая активация не всегда обеспечивает требуемую надеж-

ность и безопасность.

6. Положения теории мотивации достижения не применимы к деятельности специалиста в условиях опасности.

7. Необходимо приостановить бесконтрольный рост числа пунктов в правилах по технике безопасности и количество таких правил для специалиста опасных профессиях.

8. Безопасности труда значительно способствуют средства наглядности (плакаты), изготовленные с учетом принципов их разработки.

Важные идеи о личностных аспектах надежности содержатся в работе В. А. Плахтиенко [11]. В ней, в числе других видов, выделяется морально-политическая надежность. Она рассматривается как системное качество личности, позволяющее эффективно выступать на соревнованиях, реализуя достижениями и поведением положения морального кодекса. Аналогично среди факторов, определяющих надежность деятельности спортсмена, особо выделяется морально-политический фактор (наряду с биомеханическим, медико-биологическим, психологическим).

Среди причин, снижающих психическую надежность в спорте, выделяются недостаточные морально-политические качества, низкая мотивация, недостаточные волевые усилия.

Таким образом, в концептуальных психологических исследованиях надежности специалиста 70-х – 80-х гг. (советского периода) четко обозначены основополагающие положения, относящиеся к личностной надежности специалиста.

В 2000-е гг. А. А. Благинин, В. Ю. Рыбников, С. В. Сарычев активизировали интерес к проблемам надежности специалиста в психологии.

В. Ю. Рыбников сформулировал ряд важных для понимания личностной надежности специалиста положений, соотносимых с подходом к психологической устойчивости как многоуровневому, системному качеству, формируемому в процессе

профессиональной подготовки в динамике протекания и целостного взаимодействия компенсаторно-адаптационных реакций в экстремальных условиях деятельности, обусловленных индивидуальными особенностями личности [5. С. 139-140]:

1. Долгосрочный прогноз профессиональной надежности связан с симптомокомплексами, характеризующими нервно-психическую устойчивость, оптимальный уровень тревожности, общую активность, самоконтроль, организаторские способности, интеллектуальное развитие и свойства высшей нервной деятельности.

2. Оперативный (краткосрочный) прогноз надежности деятельности связан с симптомокомплексом, характеризующим функциональные резервы центральной нервной системы, психоэмоциональное состояние и психомоторику.

3. Прогноз надежности по показателям психологической совместимости основан на симптомокомплексе, характеризующем социально-психологическую компетентность и социально-психологическую адаптивность.

4. Среди специалистов экстремального профиля широко распространены дезадаптивные нервно-психические состояния, наиболее распространенными из них являются нарушения нервной системы, интеллектуальных функций, психо-эмоциональной сферы. Их структура у разных групп специалистов сходна, различия касаются степени выраженности [12].

Ряд интересных идей содержится в исследовании А. А. Благинина [2].

1. Среди аспектов, являющихся базой подготовки специалистов, выделена их высокая физическая и морально-психологическая подготовленность.

2. Деятельность специалистов приводит к широкой распространенности пограничных функциональных состояний, прогрессивно нарастающих с возрастом и опытом работы.

3. Такие специалисты стремятся к большей активации психофизиологических

функций, что приводит к дальнейшему ухудшению их функционального состояния и снижению работоспособности.

4. Профилактике пограничных функциональных состояний способствуют, среди прочих, методы экстракраниальной электроимпульсной нейрорегуляции, музыкального кондиционирования, гипоксической тренировки. Первый связан с преимущественным воздействием электрического тока на ЦНС, стимулирующего глубокие структуры мозга и позволяющие осуществлять эффективную перестройку высшей нервной деятельности, предотвращать развитие невротических расстройств, восстанавливать психофизиологические резервы и работоспособность. Второй позволяет отсрочить развитие утомления и сохранить надежность деятельности. Третий эффективно восстанавливает работоспособность, способствует коррекции пограничных функциональных состояний, невротических и психосоматических расстройств.

5. Следует строго разграничивать понятия «личный фактор» и «человеческий фактор».

Личный фактор охватывает профессиональные способности, физические и психофизиологические особенности, эмоционально-волевые качества, состояние здоровья, физическую выносливость, психологическую устойчивость, уровень профессиональной подготовки. Причинами обусловленных им ошибочных действий могут быть недостаточные социальные и моральные качества (низкая направленность на работу, недисциплинированность, низкая личная ответственность и др.); недостаток знаний, опыта; психофизиологические особенности, состояние здоровья.

К «человеческому фактору» относятся присущие всем операторам психофизиологические возможности, неучет которых может приводить к ошибочным действиям. Им присуща высокая повторяемость в одинаковых условиях независимо от личности оператора и уровня его подготовки.

6. Перспективным является создание

систем автоматизированного контроля с использованием модульных комплексов оценки текущего функционального состояния оператора.

Определенный интерес представляют отдельные положения исследования С. В. Сарычева [13]:

1. Надежность группы – системное социально-психологическое качество, актуализирующееся в напряженных и экстремальных условиях совместной деятельности, по социально-психологическому содержанию это система групповых мотивов и социальных установок на совершенствование организации совместной деятельности.

2. Социально-психологическими механизмами надежности являются развитая ориентировочная часть совместной деятельности, качественное обогащение и преобразование лидерства, активное обращение к групповому опыту совместной деятельности, сохранение организационного порядка, гибкое и целесообразное изменение взаимодействия членов группы, совершенствование функциональной структуры организации.

3. Основными социально-психологическими компонентами надежности группы выступают групповое сознание, групповая мотивация, общность образа организационных межличностных отношений, установка на обогащение организационных отношений, обогащенная волевая групповая саморегуляция, установка на успешное преодоление трудностей, оптимальный вариант психологической дистанции между членами группы в системе межличностных отношений.

4. Повышение надежности группы возможно посредством обучения совместной деятельности в разнообразных условиях, за счет использования внутренних ресурсов группы, актуализации ситуации межгруппового взаимодействия, формирования надежных групп через отбор и комплектование на основе специфического лидерства.

Таким образом, в исследованиях 2000-х гг., также содержатся принципиальные

положения личностной надежности специалиста.

В 2010-е гг. Е. Ю. Стрижовым разработана концепция нравственно-правовой надежности личности [14]. Это психологическое образование личности, позволяющее человеку производить и сохранять в своем сознании смыслы нравственных норм в пределах их объективных значений, которые детерминируют устойчивое, организованное и сознательное поведение в соответствии с моральными и правовыми требованиями общества. Ее критериями являются осознание моральной ответственности перед другими людьми; понимание необходимости выполнения нравственных норм при взаимодействии с другими людьми; использование

нравственных понятий при объяснении себе целей и способов получения материальных благ; устойчивость к нормам эгоцентрической и криминальной морали. Она образована нравственно-правовой, правовой, конформной, прагматической, корыстной и аморально-криминальной стадиями. В ней действует единый механизм нравственно-смысловой детерминации поведения, который на каждой стадии и уровне имеет конкретную качественную определенность [14. С. 21-22].

Проанализированные в психологических исследованиях проблемы надежности специалиста положения имеют принципиальное значение для понимания сущности, содержания, концептуального обоснования обеспечения личностной надежности специалиста.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Берг А. И. Проблема номер один – надежность // Техника молодежи. – 1960. – № 10. – С. 7-10.
2. Благинин А. А. Психофизиологическое обеспечение надежности профессиональной деятельности операторов сложных эргастических систем: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – СПб, 2005.
3. Бодров В. А., Орлов В. Я. Психология и надежность: человек в системах управления техникой. – М.: Институт психологии РАН, 1998.
4. Завалова Н. Д., Ломов Б. Ф., Пономаренко В. А. Образ в системе регуляции деятельности. – М.: Наука, 1986.
5. Захарик С. В., Крук В. М., Д. А. Лузгин Воздействие психотравмирующих факторов на жизнедеятельность военнослужащих в ходе выполнения боевых задач // Российский научный журнал. – 2011. – № 3 (22). – С. 139-143
6. Котик М. А. Зависимость надежности работы человека-оператора от технических и психофизиологических ограничений: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1974.
7. Крук В. М. Психология личностной надежности персонала // European Social Science Journal. – 2011. – № 6. – С. 341-348.
8. Ломов Б. Ф. Инженерная психология // Техника молодежи. – 1960. – № 9. – С. 14-15.
9. Небылицын В. Д. К надежности работы человека-оператора в автоматизированных системах // Вопросы психологии. – 1961. – № 6. – С. 9-18.
10. Пископпель А. А. Научная концепция: структура, генезис. – М.: Путь, 1999.
11. Плахтиенко В. А. Психологические основы повышения надежности спортивной деятельности: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1983.
12. Рыбников В. Ю. Психологическое прогнозирование надежности деятельности специалистов экстремального профиля: Автореф. ... дис. д-ра психол. наук. – СПб, 2000.
13. Сарычев С. В. Социально-психологические факторы надежности малых групп в различных социальных условиях: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Курск, 2008.
14. Стрижов Е. Ю. Нравственно-психологические детерминанты мошенничества: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2011.



УДК 371
ББК 74.00
Педагогика

ПРОБЛЕМА ОЦЕНИВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Кандидат педагогических наук А. В. Мамедова

В статье на основе компетентностного подхода к обучению рассмотрена модель оценки качества коммуникативной компетентности будущего специалиста через перцептивные, собственно-коммуникативные и интерактивные компетенции. Автором разработаны критерии оценивания данных компетенций, выявлены и представлены уровни развития и сформированности коммуникативной компетентности, предложена диагностирующая база оценивания степени овладения коммуникативной компетентностью в профессионально-деловой сфере.

Ключевые слова

Коммуникативная компетентность, перцептивные компетенции, интерактивные компетенции, собственно-коммуникативные компетенции, критерии оценивания

Диагностические методики оценивания качества подготовки специалистов в психолого-педагогической литературе представлены двумя группами: оценка профессиональной компетентности на основе квалификационного стандарта; оценка профессиональной компетентности будущего специалиста как личности. Анализ научных трудов, посвященных этой проблеме, показал всю сложность, многомерность и неоднозначность трактовки понятий *компетенция* и *компетентность*, и основанного на них компетентностного подхода к процессу и результату образования.

Компетентностный подход является методологической основой для разработки модели специалиста, определяющей виды, структуру и специфику компетен-

ций и на ее основе макета Федерального государственного образовательного стандарта – ФГОС нового поколения для учреждений высшего профессионального образования. Под результатами образования при компетентностном подходе понимают наборы компетенций, выражающие, что именно студент будет знать, понимать и способен делать после завершения освоения дисциплины, образовательного модуля или всей образовательной программы [4]. Усложняется и квалиметрическое сопровождение ФГОС в рамках компетентностного подхода, требующего диагностирования не только профессиональных компетенций, но и оценивание формирования творческих способностей и личностных качеств [5].

В новых ФГОС НПО СПО и ВПО за-

ложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата»: от показателей профессиональной деятельности к общим компетенциям – результатам профессионального образования и далее к выбору соответствующих организационных форм, содержания, методов обучения. Дескрипторы уровней квалификаций строятся как описание собственно деятельности, а не качеств человека. В контексте рассматриваемой проблемы квалиметрии (оценки) качества результатов образования (компетенций выпускников и студентов) формулируют методологические основы построения общей модели сравнительной оценки качества подготовки, положенной в основу системы мониторинга качества образования. Общая модель включает в себя следующие структурные компоненты: объекты оценивания и их предметные области; базы оценивания (нормы качества – системы требований); критерии оценивания (как признаки степени соответствия установленным требованиям, нормам, стандартам); субъекты оценивания (студенты, преподаватели, эксперты различных комиссий); средства и технологии (процедуры) оценивания [2].

В исследуемом нами вопросе в качестве объекта оценивания выступает учебная (будущая профессиональная) деятельность студентов (будущих специалистов), в качестве предмета оценивания – коммуникативная компетентность в профессиональной сфере. В качестве базы оценивания выступают знания, умения, компетенции – составляющие коммуникативную компетентность, соответствующие системе норм и требований, согласно стандартам образования. Мы структурируем коммуникативную компетентность в виде перцептивных, собственно-коммуникативных и интерактивных компетенций. При этом под *перцептивными компетенциями* мы понимаем компетенции необходимые при процессе восприятия и понимания партнера по профессионально-

му общению; а также компетенции связанные с умением самовыражаться, «подавать себя». К перцептивным умениям относим умения воспринимать и адекватно интерпретировать информацию о сигналах от партнера по общению, получаемых в ходе совместной профессиональной деятельности; умения проникать в личностную суть других людей, устанавливать индивидуальное своеобразие человека, определять внутренний мир человека на основе быстрой оценки внешних характеристик; умения определять тип личности и темперамент партнера по профессионально-деловому общению, его состояние, причастность к тем или иным событиям; умение находить признаки в действиях другого человека, сходные или отличающие его от других и от самого себя в других обстоятельствах; умение видеть главное в партнере по деловому общению, противостоять стереотипам восприятия партнера по деловому общению.

Собственно-коммуникативные компетенции определяют непосредственно сам процесс общения. Специалист должен уметь идентифицировать себя с предстоящим собеседником, уметь завоевывать инициативу в общении и коммуникативное преимущество, необходимое для управления общением, уметь поддерживать общение введением беседы, риторических вопросов и т. д.; распределять и поддерживать внимание; выбирать наиболее подходящий способ поведения и обращения к коллегам. А также уметь устанавливать обратную связь в процессе общения, уметь диагностировать и корректировать результаты осуществленного общения, для моделирования в предстоящей деятельности; к собственно-коммуникативным умениям относим и владение профессиональной речью. Компетенция профессиональной речи включает владение терминологией данной специальности; умение строить выступление на профессиональную тему; умение организовать профессиональный диалог и управлять им; умение общаться с неспеци-

алистами по вопросам профессиональной деятельности, так называемую лингвистическую компетенцию в профессиональном общении.

Интерактивные компетенции предусматривают умения налаживать целесообразные отношения с участниками производственного процесса, организовать совместную творческую деятельность, умение контролировать эмоции, направлять диалог в соответствии с потребностями профессиональной деятельности, соблюдение этических норм и требований этикета, что составляет поведенческую компетенцию. Умения организации речевого поведения, которые влияют на создание и поддержание эмоционально-психологической атмосферы общения с коллегами и клиентами, на характер взаимоотношений участников производственного процесса, на стиль их работы. А также умение регулировать свое психическое состояние, понимать эмоциональное состояние собеседника, управлять своими эмоциями, снимать волнение, преодолевать нерешительность, усилить эмоциональный контакт. Оценочное отношение к высказыванию, осознание целевой установки общения, учет ситуации профессионально-делового общения, его места, отношений с собеседником, прогнозирование воздействия высказывания на коллегу, подчиненного, руководителя, умение поддерживать контакты с сотрудниками разного психологического типа и уровня образования включаются в интерактивную компетенцию специалиста.

Субъектами оценивания являются студенты – будущие специалисты – лингвистических факультетов (Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина (РГУ им. С. Есенина), Рязанского филиала Московского социально-психологического университета (МПСУ в г. Рязань) всего 585 студентов, сотрудники кафедры иностранных языков (РГУ им. С. Есенина) и кафедры лингвистики, соци-

ально-культурного сервиса и туризма (МПСУ в г.Рязани) – всего 40 сотрудников.

Инструментарием выступает комплексная методика, разработанная автором на основе анкет, опросников, бланков-интервью, бланков опросных листов и экспертиз, бланков самооценки, а также использование таких методов как наблюдение, беседа, тестирование и ряд диагностических средств и технологий для выявления уровня сформированности перцептивных, собственно-коммуникативных, интерактивных компетенций в отдельности и коммуникативной компетентности в целом. Определяющими являются анкеты, тесты изучения общительности – *Тест В. Ф. Ряховского*, *Тест Лири «Межличностное взаимодействие»*, *Многофакторный личностный опросник Р. Кэттелла*, *Организационные и коммуникативные качества по Л. П. Калининскому*, *«Транзактный анализ»*, *«Умеете ли Вы слушать?»*, а также *«Методика определения стиля руководства трудовым коллективом»*, тест *«Отношения с коллегами»*. Для определения уровня сформированности перцептивных компетенций ключевыми выступают: *Экспресс-диагностика эмпатии*, *Перцептивно-образная самооценка* (В. В. Бойко), *Анкета «условия взаимопонимания»* (С. С. Носов), *Диагностика доминирующей перцептивной модальности* (С. Ефремцева). Интерактивные компетенции выявляются на основе тестов: *Тест опросник социально-коммуникативной компетентности*, *Мотивация успеха и боязнь неудачи* (опросник А. А. Реана), *Тест на агрессивное вербальное поведение* (Е. П. Ильин, П. А. Ковалев), *Диагностика коммуникативной толерантности* (В. В. Бойко), *Диагностика доброжелательности* (по шкале Кэмпбелла), *Диагностика коммуникативного контроля* (М. Шнайдер), *Диагностика интерактивной направленности личности* (Н. Е. Щуркова, Н. П. Фетискин). Собственно-коммуникативные компетенции определяются на ос-

нове лексико-грамматических тестов усвоения профессионально-ориентированных текстов, практических заданий творческого характера, письменных заданий, проектных работ, на занятиях с использованием деловых и симулятивных игровых технологий обучения. Таким образом, в диагностике уровня развития коммуникативной компетентности у студентов нелингвистических специальностей мы исходим из базовых компонентов коммуникативной компетентности будущего специалиста, объединенных тремя блоками: перцептивные компетенции (ПК); собственно-коммуникативные компетенции (СКК); интерактивные компетенции (ИК).

Практическая реализация общей модели оценивания качества учебных достижений студента в высших учебных заведениях осуществляется через систему средств и технологий оценки качества подготовки специалиста, адекватно отражающей результаты образования (компетенции) обучающегося в течение всего периода его обучения и развития [1]. Мы основываемся в своей системе описания результатов оценивания на таксономию Б. Блума [6], который рекомендует применять для описания результатов обучения шесть категорий обучения – знание, понимание, применение (умение), анализ, синтез и оценивание. Знание – в нашем случае это воспроизведение важной информации о коммуникативной деятельности будущего специалиста, компонентах коммуникативности, составляющих характеристиках коммуникативной компетентности. Понимание – объяснение важной информации о роли коммуникативной культуры в профессиональной деятельности специалиста. Коммуникативные умения – умения необходимые для решения профессиональных проблем. Анализ – решение открытых проблем. Синтез – нахождение эвристических ответов на проблемы. Оценивание – вынесение критических суждений, основанных на фундаменте знаний.

При формировании компетентностной модели подготовки специалиста, система мониторинга учебного процесса активно использует инновационные оценочные средства, позволяющие вести непрерывное отслеживание качества учебных достижений и формирование личных качеств, творческих характеристик студента. Следовательно, контроль получаемых знаний в компетентностной модели подготовки специалиста уже имеет многоуровневую структуру. В качестве уровней развития коммуникативной компетентности нами рассмотрены *эмоционально-психологический уровень, организационно-деятельностный, социальный уровень, аналитический уровень и уровень самосовершенствования.*

Эмоционально-психологический уровень подразумевает владение студентом компетенциями проявлять интерес к предмету обсуждения, изучения; создание доверительных отношений в коллективе; умение проявлять эмоциональную устойчивость и поддержание положительно эмоционального настроения. Оценка эмоционально-психологического уровня включает в себя диагностику умений эмоционально-психологической регуляции при восприятии (перцептивные компетенции), на стадии передаче информации (собственно-коммуникативные компетенции) и на стадии воздействия (интерактивные компетенции).

Организационно-деятельностный уровень подразумевает владение студентом компетенциями определять задачи деятельности с учетом поставленной цели, формулировать конкретные задачи и на их основе планировать коммуникативную деятельность, определять и конкретизировать задачи деятельности и осуществлять построение их иерархии. Оценка организационно-деятельностного уровня сформированности коммуникативной компетентности предполагает диагностику умений и компетенций студентов организовывать деловое общение; организовывать взаимо-

действие, приносящее максимальную пользу выполнению работы; осуществлять деятельность по сплочению группы; координировать коллективные действия членов команды, также при перцепции, собственно – коммуникации и интеракции.

На *социальном уровне* – аргументировано, доказательно представлять и отстаивать свое мнение с соблюдением этических норм; осуществлять бесконфликтное общение с сотрудниками, стоящими на различных ступенях служебной лестницы. Оценка социального уровня сформированности компетенций предполагает оценку перцептивных компетенций – диагностику умений обучающихся выполнять технологические операции, общаться в коллективе, правильно воспринимать информацию; собственно-коммуникативных компетенций – передавать информацию другим на вербальном и невербальном уровне, обмен информацией; интерактивных компетенций – проявление терпимости к другим мнениям и позициям, владение способами получения специальной информации, координирование коллективных действий сотрудников (в том числе работников смежных подразделений), умение работать в команде, эффективно общаться с коллегами, руководством и клиентами.

На *уровне анализа и рефлексии* будущий специалист должен овладеть компетенциями: анализировать информацию, выделять в ней главное, структурировать, представлять в доступном для других уровне, презентовать; решать практические задачи на основе определения и самостоятельного поиска источников информации, использовать источники информации как средства повышения эффективности деятельности и профессионального саморазвития; осуществлять поиск и использовать информацию, необходимую для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития, использовать информационно-коммуникативные технологии в профессиональной деятельности. Оценка аналити-

ческого уровня сформированности компетенций предполагает диагностику умений обучающихся осуществлять теоретическое моделирование профессионально делового общения и основывается на следующих критериях: способность к рефлексивному и критическому мышлению; владение профессиональной терминологией на стадиях перцептивном, собственно-коммуникативном и интерактивном.

На *уровне самосовершенствования* будущий специалист готов: объяснять, демонстрировать и описывать способы выполнения действий, необходимых в будущей профессиональной деятельности, работникам, равным ему по квалификации; обучать подчиненных и равных по квалификации специальным знаниям и умениям, необходимым для осуществления производственного процесса и профессионального развития сотрудников. Оценка уровня самосовершенствования коммуникативных компетенций предполагает диагностику оценочных коммуникативных умений будущих специалистов видения направлений в совершенствовании своей коммуникативной деятельности в сфере выбранной профессии, умений осуществлять выбор оптимальной модели профессионального коммуникативного поведения с учетом реальной практической ситуации; оценку профессиональной коммуникативной мобильности (готовность и способность к смене темы обсуждения); диагностику умений обучать подчиненных и равных по квалификации специальным знаниям и навыкам, необходимым для осуществления производственного процесса и профессионального развития сотрудников. Формами оценки уровня самосовершенствования сформированных компетенций являются портфолио, экспертные оценки, журналы обучающихся, наблюдение, собеседование.

Ключевые характеристики оценочных средств, адекватных современным требованиям к качеству подготовки специалистов и качеству результатов оценивания,

должны обеспечивать возможность многомерных измерений в рамках компетентностного подхода, ориентацию на профессиональные задачи будущей деятельности специалиста, непрерывное отслеживание качества учебных достижений и соблюдение требований теории педагогических измерений.

Для оценки уровня развития коммуникативных качеств нами предложен ряд критериев и показателей, выбор которых продиктован понятием профессиональной коммуникативной компетентности как способности строить эффективное целенаправленное профессиональное взаимодействие, основанное на совокупности знаний, умений и компетенций субъекта в сфере профессионально-делового общения. Под критерием понимают тот признак, на основании которого производится оценка, мерило, определение чего-либо [3]. Знания и владение на практике качествами, входящими в данные блоки, оценивались по следующим критериям: информационно-теоретического характера, практико-методического и личностно-технологического.

Информационно-теоретический критерий развития коммуникативной компетентности у студентов предполагает: наличие знаний о коммуникативной компетентности как ценностного качества будущего специалиста, о компонентах коммуникативной деятельности в профессионально-деловой сфере общения. **Практико-методический критерий** развития коммуникативной компетентности у будущих специалистов основывается на компетенциях студента применять на занятиях, в реальных ситуациях полученные знания, умения и компетенции профессионального общения, на владении студентом технологией делового общения, с использованием всей палитры техники общения. **Личностно-технологический критерий** формирования коммуникативной компетентности предусматривает наличие способностей у студентов к коммуникативной деятельно-

сти, учета типа темперамента, особенностей характера, уровня общительности, эмоционально-ценностных качеств личности.

На основе представленных критериев были определены уровни развития коммуникативной компетентности у студентов: высокий, средний и низкий. **Высокий уровень** – характеризуется наибольшей выраженностью развития коммуникативной компетентности по всем трем критериям. Студент владеет в достаточной мере знаниями о коммуникативной компетентности, как ценностном качестве личности будущего специалиста, детально представляет все компоненты коммуникативной деятельности, осознает роль коммуникативной деятельности профессиональной деятельности специалиста. Студент овладел технологией делового общения, методами коммуникативной деятельности, активно использует на всех уровнях собственно-коммуникативной деятельности, активно использует систему приемов техники делового общения. Демонстрирует собой мобильный тип в общении, являясь коммуникабельным, оптимистически настроенным, обладает положительной нравственной доминантой. **Средний уровень** характеризуется определенными знаниями о коммуникативной компетентности, о компонентах коммуникативной деятельности, проявляет умения, необходимые для проведения коммуникативной деятельности, но применяет их в зависимости от собственных интересов, проявляет коммуникативные качества личности, но применяет их избирательно. **Низкий уровень** характеризуется наличием у студентов поверхностных знаний о коммуникативной компетентности, отсутствием интереса к коммуникативной деятельности, проявлением слабо выраженных коммуникативных качеств.

Таким образом, результаты целостной диагностики коммуникативной компетентности будущего специалиста могут быть представлены в сводной таблице 1, в которой записываются данные, как по


каждому студенту, так и по группе или курсу в целом.


Таблица 1.


Сводная таблица результатов целостной диагностики коммуникативной компетентности будущих специалистов

Критерии КК Уровни развития кк	Информационно-теоретический			Практический			Личностно-технологический		
	ПК	СКК	ИК	ПК	СКК	ИК	ПК	СКК	ИК
Эмоционально-психологический									
Организационно-деятельностный									
Социальный									
Аналитическо-рефлексивный									
Самосовершенствования									

В таблице: КК – Коммуникативная компетентность будущего специалиста, СКК – собственно-коммуникативные компетенции, ПК – перцептивные компетенции, ИК – интерактивные компетенции

Высокий уровень – 

Средний уровень – 

Низкий уровень – 

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Байденко, В. И. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса [Текст] / В. И. Байденко, Б. Оскарссон // Профессиональное образование и формирование личности специалиста. – М., 2002. – С. 3-9.

2. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 8-14.

3. Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс] // dic.academic.ru URL: <http://slovari.yandex.ru/%D0%BA%D1%80%D0%B8%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B8%D0%B8/~629515/> (дата обращения 21.01.2012)

4. Зеер, Э. Ф. Ключевые квалификации и компетенции в личностно-ориентированном профессиональном образовании [Текст] / Э. Ф. Зеер // Образование и наука. – 2000. – №3(5). – С. 90-102.

5. Темняткина, О. В. Оценка результатов образования обучающихся ОУ НПО и СПО на основе компетентностного подхода. [Текст]: методическое пособие / О. В. Темняткина. – Екатеринбург: ИПРО, 2009. – 78 с.

6. Bloom, B. S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: [Text]: handbook I, cognitive domain / B.S. Bloom. – New York: Longman, Green(Ed.), 1956. – 406 p.



УДК 37.037
ББК 74.267.5+75.715-8
Педагогика

КАТА КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ МАСТЕРСТВА В БОЕВЫХ ИСКУССТВАХ

Кандидат педагогических наук С. Б. Петрыгин

В статье рассматривается такое имеющее место в восточных боевых искусствах явление как ката. Показывается его глубокий смысл и трансформирующее влияние на саму практику единоборств, в частности каратэ.

Ключевые слова

Боевые искусства, ката, выполнения технических элементов, традиции, моменты силы, контроль дыхания

В осмыслении сущности боевых искусств Востока и их места во всемирном общекультурном контексте, в частности в изучении каратэ, не избежать такой формы передачи знаний, как ката, т. е. номинальные упражнения, представляющей собой закрепленные традицией комплексы боевых приемов, в которых на медитативно-трансвом уровне условно воспроизводятся бои «с тенями» нескольких противников.

По словам одного из величайших мастеров боевых искусств XX века, создателя знаменитого Киокусинкай, Масутацу Оямы, основные ката так близки к «священным писаниям каратэ», как только можно подойти. В своей книге «Это каратэ» он пишет: «Повторная тренировка основных (ката) делает возможным свободное выражение в движении остальных более продвинутых (ката)» [1, с. 138]. Далее Сосай говорит, что в пяти ката Пинан содержатся все боевые позиции и техники, в богатом спектре технических вариаций.

Кроме того Сосай многократно утверждал, что в продвинутых ката самым обязательным является Тэнсё. В связи с этим можно привести еще одну цитату из «Это каратэ»: «Тэнсё – это базовая иллюстрация определения каратэ, выведенная из китайского кемпо, как техника кругов, основанных на точках» [1, с. 149]. Далее он продолжает свою мысль о важности этого ката: «Человек, который тысячи раз сделал Тэнсё, и хорошо понимает его теорию, может не только отразить любую атаку, но и всегда сможет найти преимущество для себя в любой атаке, и всегда сможет идеально защитить себя» [1, с. 150]. Тэнсё должно стать начальным этапом процесса тренировки, так как, являясь психологической и теоретической основой самого процесса тренировки каратэ, а также центральным элементом в базовых упражнениях, оно включает распространенные технические элементы и тесно связано с самой сущностью каратэ.

Иными словами для профессионально-

го овладения каратэ необходимо серьёзно изучить Тэнсё. Вероятно, одним из самых популярных выражений о значимости и жизненной важности ката для адептов любых видов боевых искусств является следующая цитата Кэнва Мабуни (Основателя Сито-Рю), которую Масутацу Ояма процитировал в книге «Это каратэ»: «Самым важным в каратэ являются Номинальные Упражнения. В них переплелись все техники защиты и нападения. По этой причине мы должны в совершенстве знать их аналитическую значимость, и мы должны правильно их выполнять» [1, с. 140]. Однако, к сожалению, в контактных видах каратэ, в том числе и Киокусинкае есть люди, которые думают, что можно игнорировать сами номинальные упражнения и заниматься только боевой практикой. Разумеется, такое отношение никогда не приведет к реальному прогрессу в каратэ. Это давно было доказано многочисленными экспериментами, проводимыми, в том числе, и самим Масутацу Ояма.

Вместе с тем тренировка только номинальных упражнений (ката), так же не достаточна для полноценного развития и совершенствования мастера боевых искусств. Разнообразие типов тренировок необходимо для того, чтобы сделать движения тела сильным и живым. Кроме того, каждый занимающийся должен научиться быстроменять положения тела и обладать хорошей координацией движений иначе в реальной ситуации он не сможет достичь высокого уровня боя. Достаточно выполнять одно-два номинальных упражнения, но при этом необходимо делать их правильно и до такой степени, когда приходит их внутренний смысл и глубинное содержание. Другие ката тогда послужат материалом для изучения или ссылки. Как бы ни был широк опыт человека, он бесполезен, если в нем нет глубины. Не зависимо оттого, сколько ката человек может знать, если он не достаточно их отработал и прочувствовал, они бу-

дут абсолютно бесполезными. Вот, что писал об этом М. Ояма: «Учитесь хорошо и тренируйтесь тщательно в двух или трех формах, и когда придет время их использовать, вы, не осознавая этого, выполните их более эффективно, чем могли бы подумать» [1, с. 168]. Другим моментом, на котором необходимо акцентировать внимание, является правильное проведение учебно-тренировочного процесса. Если методы тренировки не верны, то не имеет значения, в скольких тренировочных поединках занимающийся принял участие, или сколько камней или досок он попытается разбить, ибо методически неверно построенные учебно-тренировочные занятия могут принести только неудачи на соревнованиях и последующее разочарование.

Хотя верно то, что ката составляют самую важную часть каратэ, не следует игнорировать тренировочные поединки и тренировку в разбивании камней, досок и прочего. Путь к действительно эффективному каратэ заключается в ежедневных, серьёзных тренировках с мыслью о том, что ката – это 50 процентов тренировочной работы, а другие 50 процентов – это кумитэ (учебные или соревновательные поединки), тамешивари (разбивание предметов) и т. д. [2, с. 146]

Одним из самых вдохновляющих опытов в жизни адепта боевых искусств может быть наблюдение мастерского исполнения ката. Здесь – интеграция движений и силы, чистота жеста, которая электризует атмосферу, не оставляя в душе сомнения в силе и красоте боевого искусства. Именно к такому уровню совершенствования ката необходимо стремиться. Концентрация на имеющейся задаче должна быть всеохватывающей, и, разумеется, эта умственная погруженность отражается в полном физическом вовлечении организма спортсмена и в конечном результате. Если человек концентрируется глубоко и выполняет ката в полном объеме, как будто находясь в ситуации выбора между

жизнью и смертью, физические кондиции становятся просто поразительными. Ката должно практиковаться при полной свободе воображения. Это помогает повысить эмоциональную насыщенность во время тренировок. При выполнении номинальных упражнений занимающийся каратэ проходит через интенсивную смену сознания, в частности в период «мокусю» непосредственно перед выполнением ката – это как спокойствие перед штормом, намерено-волевой шаг к спокойствию и «пустоте».

При выполнении ката каратист видит в своем сознании вокруг себя много сильных противников, против которых ему нужно биться, как будто защищая свою жизнь. Все его движения отражают напряженные умственные процессы, в результате чего можно почувствовать исходящую от него энергию. Атмосфера электризуется от силы выполнения, и личность каратиста, его духовная сила как бы наполняет додзё (зал). По окончании ката электризованность угасает и выполняющий возвращается к обычному психо-эмоциональному уровню. Это подобно прохождению циклона, после которого все возвращается к напряженному спокойствию. Такая поглощенность тренирует тело, дисциплинирует ум и в значительной степени укрепляет дух. Вполне естественно, что при этом расширяется понимание техники. Не будет преувеличением сказать, что глубочайшая способность проникновения в суть каратэ появляется именно при интенсивных тренировках ката. Тысячи сконцентрированных повторений ката приводят к сверх-естественной координации и высокоотточенной чувствительности в кумитэ. Это позволяет каратисту почувствовать, когда его противник собирается сделать, то или иное атакующее движение. Причём это происходит раньше, чем противник задумает атаку. В результате этого каратист способен идеально реагировать, находясь в состоянии, когда ум сво-

боден от предварительного обдумывания или беспокойства. Движения человека, который овладел ката, кажутся легкими и не требующими усилий даже в повседневной жизни. При этом они показывают годы упорных, а подчас и изнурительных тренировок, необходимых для того, чтобы достичь такого уровня. Не только развитие технических элементов обеспечивается практикой ката, занимающимся также предоставлена возможность развивать и совершенствовать сильный характер, преодолевая многие преграды на пути овладения этим искусством.

Именно многочасовыми занятиями номинальными упражнениями, на которых иногда практикуется только одно или два ката, и повторяются вновь и вновь, можно развить в себе истинное чувство внутренней силы, которое окружает настоящего каратиста. Сосай Ояма выполнял ката 100 раз ежедневно в дни своего уединения в горах. Такие тренировки не только развивают превосходные технические качества, но также действуют как форма медитации для тренировки духа.

Ката было жизненно важной частью тренировочного процесса ещё со времен первых упоминаний о боевых искусствах как о системе духовного и физического совершенствования, когда в монастыре Шаолинь в 520 в. появился Бодхидхарма. Каратэ сегодня развивается со скоростью, никогда прежде неведомой, и все занимающиеся несут безмерный груз ответственности за сохранение сущности боевого искусства, которое в наиболее прекрасной и отчетливой форме проявляется в ката. Тот, кто не практикует ката, не занимается истинным искусством каратэ вообще. Характерной особенностью ката является то, что ими могут заниматься люди, независимо от возраста, и отчасти, физического состояния. Это прекрасный метод физической тренировки, который максимально индивидуализирован. Кажется, не существует лучше формы упражнения для человечества вообще, чем но-

минальные упражнения. Они позволяют каждому занимающемуся в полной мере изучить предел своих способностей. Как все стремления, направленные на развитие тела, ума и духа, этот опыт – очень личностный и достигнутые результаты находятся в прямом соотношении с глубиной концентрации и временем, потраченным на занятия.

Одной из неотъемлемых и важных составляющих ката является бункай, т. е. понимание практического применения техники движений. Для того чтобы ката действительно имели значение для каратиста, движения каждого номинального упражнения должны тщательно изучаться, анализироваться и применяться. В учебно-тренировочной практике хорошо брать одно ката и работать над ним, пока движения не достигнут полного автоматизма. Результатом этого будет то, что занимающийся сможет менять углы и модуляцию работы ногами, комбинаторику движений рук для более полной оценки имеющихся возможностей. Необходимо всегда стараться найти, по крайней мере, три практических применения каждому движению. Ценность данного упражнения как раз и лежит в поиске и обдумывании смысловых движений ката. Таким способом можно использовать зрительные образы и творческое воображение при действительном выполнении номинальных упражнений, чтобы извлечь из них истинную глубинную силу, заложенную в них. Если ката выполняется без чувства действительного приложения тактико-технических аспектов, то разумеется речь не может идти ни о силе, ни о энергии. Всегда важно помнить, что каждое движение в ката имеет определённую цель, хоть, разумеется, приложение сил, напряжение и важность той или иной техники могут широко отличаться. Через поиск бункай, эта цель может быть обнаружена.

При выполнении технических действий нельзя недооценивать даже небольшое корректирование движений бедра в

ката. Мельчайшие движения в центре массы тела могут перерасти в сильную атакующую технику или максимально быстрый уход с линии атаки противника. Изменение положения руки всего лишь на 15 градусов – едва различимо в плече, но для руки может означать разницу между эффективным нокаутом и абсолютно бессмысленным дёрганьем рукой. Даже незначительное изменение позиции ступней может означать разницу между способностью успешно устоять под натиском противника и вероятностью быть полностью побежденным.

Великий мастер Масутацу Ояма выполнял 100 ката каждый день во время уединения в горах в Киецуми, разделял тренировочное занятие на три этапа [3, с. 208]. Каждый из этих трех этапов обращается к разным принципам тренировки ката, что позволяет достичь максимального результата. По мнению Оямы, эти три принципа такие:

1. Темп выполнения технических элементов;
2. Точки напряжения (приложения) силы;
3. Контроль дыхания.

В процессе учебно-тренировочных занятий под руководством Сосая эти моменты постоянно подчеркивались. Работая по очереди с каждым принципом, затем объединяя и трансформируя все три в одно или два ката, появляется способность к уверенному их выполнению на высоком профессиональном уровне. Имеет смысл рассмотреть индивидуально на каждый принцип в отдельности, чтобы в более полном объеме понять их значение.

Итак, темп выполнения технических элементов. В ката постоянно имеет место смена темпа выполнения техник. Каждое ката имеет свои низкие и высокие моменты. Разумеется, в самом начале важно изучить последовательность шагов; это занимает относительно короткое время. После этого занимающийся учится находить моменты скорости в движении, а затем

балансирует их с моментом медленного напряжения. Таким способом он доводит ката до технического совершенства с плавностью и осознанием цели.

Он также обнаруживает те комбинации, которые выполняются на достаточно высокой скорости, а также те комбинации, которые выполняются в уравновешенном, не изменяющемся, медленном темпе. Он обнаруживает моменты «рваного» ритма в ката, где время выполнения техник регулируется интуитивно тонко, с тем, чтобы ввести противника в заблуждение, нарушая выбор времени и вместе с этим его способность эффективно защищаться. Без такой вариации темпа, не может быть высоких моментов концентрации энергии, не может быть грации, а значит и ничего, кроме танца бессмысленных движений. В реальном бою нужно осознать и внутренне чувствовать постоянно колеблющийся ритм и уметь соответственно адаптироваться. Если боец не может этого делать, он будет часто терять контроль над ситуацией, и возможно, будет реагировать, не представляя действительной угрозы. Во всех видах спорта, мастер – это тот, кто научился контролировать темп движений и осознавать, когда появляется необходимость его изменить. В быстро меняющихся условиях боя, настоящий мастер может наступать жёстко и тяжело, с грубой силой, но он может также контролировать свою технику и ритм, если это более соответствует ситуации.

Правильное и эффективное выполнение, и что более важно применение ката в реальности не возможно без знания точек или моментов напряжения (приложения) силы.

Под моментами напряжения силы подразумевается то, что концентрация силы очень сильно варьируется от техники к технике. Некоторые движения выполняются быстро, при как можно более расслабленном состоянии, позволяя потоку движения передавать силу по вектору. Другие техники выполняются со всей си-

лой, которой человек владеет, достигая высшей отметки в той единой точке чистой сфокусированной энергии.

Техники, сопровождаемые киаи – это обычно высокие моменты ката, и проявление силы в них является полным. Временами ощущение силы сопоставимо ствёрдостью Земли, с психо-эмоциональным ощущением мощи и неподвижности гор. В других случаях сила приобретает чувство Воды. В этом случае сила происходит от приспособляемости и способности протекать через движения. Сила может быть как Огонь, свирепо разрушительная и сильно горячая, чтобы к ней приблизиться. Или сила может иметь элемент Ветра, циклона, урагана, который быстро разрушает все на своём пути. Внешне человек, ассоциирующий себя с данным видом силы, вызывает у сторонних наблюдателей чувство, что его невозможно схватить, он подобен морскому ветру. Выше и сложнее этих элементов – Вакуум (пустота), чьё влияние даёт ката всеобъемлющее спокойствие и дисциплину, не оставляя сомнений в полном контроле, которым владеет каратист. Только упорно и систематически занимаясь каратэ, можно прийти к пониманию и оценке моментов напряжения и приложения силы, а также чувств, которые их сопровождают.

Однако необходимо заметить, что нельзя путать моменты напряжения силы с физическим напряжением. Иногда моменты силы достигаются чисто техническими действиями и целостностью всего тела в движении, с минимальным напряжением. Это принцип Теории Круга и Точки, а также концентрации центробежной силы. Здесь нет напряжения, и все же огромная сила происходит из гибкости, пластики и скорости движения [2, с. 198].

Ещё одним важным моментом в ката является контроль дыхания. Каждый занимающийся боевыми искусствами должен научиться соотносить дыхание с темпом движений и моментами напряжения

при выполнении номинальных упражнений. Например, в ката Санчин сила движений исходит из глубины дыхания ибуки. В технике, сопровождаемой киаи, дыхание полностью координируется движением тела. Пока правильное дыхание в ката не становится естественным, нужно постоянно следить за процессом поступления воздуха, который входит и выходит из легких. При этом необходимо анализировать правильный выбор времени для вдоха и выдоха, и относиться к этому выбору с такой же важностью, как и к техническим аспектам ката.

«Человек, который овладел правильным контролем дыхания, может быть спокойным, даже в окружении сильных врагов, во время землетрясения и пожара» – Масутацу Ояма [1, с. 178].

Контроль дыхания объединяет тело, ум и дух и является таким же, а может и более важным для правильного применения техники, как и физическая сила. Нужно серьезно изучать модуляцию дыхания и его координацию с телом при выполнении всех технических элементов. Если сравнить контроль дыхания с различными состояниями ума, заметите очень сильную зависимость. Когда человек спокоен и умственно расслаблен, его дыхание спокойное, глубокое и ровное. Когда он нервный или возбужденный, его дыхание более быстрое и мелкое [2, с. 121]. Умение контролировать дыхание успокоит

нервы, принесёт спокойствие и дисциплину в сознание, и в целом повлияет на всю жизнь.

Даже в базовых ката, не говоря уже об усложнённых или тем более высших, должна быть идеальная координация дыхания, разумеется, если занимающийся хочет полностью и стабильно контролировать свои движения.

«Есть что-то первобытное в дыхании. Если вы когда-нибудь окажетесь в одиночестве на отвесной скале, и вокруг не будет никого, и только волны, разбивающиеся о берег внизу, и дождь, падающий вам на лицо, вы поймете, что значит – быть живым, и вы познаете могучую близость с элементами, которые вы чувствуете. В такие времена приходит неопишное желание закричать на все легкие, так чтобы вас услышал весь мир» [1, с. 312].

Подобные идеи и представления открывают приемникам традиции боевых искусств путь к глубинному постижению феномена ката. Они вовлекают изучающих каратэ в процесс глубокого самопознания.

Иными словами, практика ката – это уникальная форма обобщения опыта мастеров, надежный и эффективный способ передачи школы воинского искусства от учителя к ученику, существенный фактор образования адептов боевых искусств, роста их мастерства и духовной реализации на воинском Пути.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Ояма Масутацу. Это каратэ / Пер. с англ. А. Куликова. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2000. – 320 с.

2. Хацуо Рояма. На пути к постижению мастерства. Книга первая / Рояма Хацуо; пер. с япон. А. А. Тибулевич. – М.: ОАО «Издательский дом «Городец», 2008. – 232 с.

3. Горбылёв А. М. Хидэн. Боевые искусства и рукопашный бой. В 7 т. – Т. 4 / А. М. Горбылёв. – М.: Известия, 2008. – 239 с.



УДК 37.037
ББК 74.267.5+75.715-8
Педагогика

ВОСТОЧНЫЕ ЕДИНОБОРСТВА КАК ОТРАЖЕНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ФИЗИЧЕСКОГО И ЭСТЕТИЧЕСКОГО НАЧАЛ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

Кандидат педагогических наук С. Б. Петрыгин

В статье показана глубокая взаимосвязь и взаимодействие физического и эстетического воспитания в процессе развития личности путем освоения и совершенствования умений и навыков в восточных единоборствах, в соответствии с принципами восточной философии, педагогики и психологии на основе идеи гармонии в человеке физического и духовного.

Ключевые слова

Физическое и эстетическое воспитание, восточные единоборства, гармонизация, личность подростка (школьника)

Актуальность данной проблемы определяется тем, что на современном этапе становления нашего общества остро встают вопросы реформирования современного образования, определения ценностных приоритетов образования в структуре человеческих, социальных и культурных явлений современной действительности.

Наибольшее практическое значение для реформирования системы образования имеет аксиологический аспект, новая система ценностей. Центральной ценностью в ней выступает человек, поскольку развитие его возможностей, процесс гармонического, духовно-нравственного и физического развития, творческого самовыражения является абсолютной целью общественного развития и функционирования всей системы образования. Это положение имеет и нормативный характер, так как требования о направлении обра-

зования на всестороннее развитие человека имеют место в Декларации прав человека [1]. Отсюда вытекает приоритетность создания гуманитарных ценностей системы образования. Именно их развитием определяется процесс гуманизации и гуманитаризации образования как главного направления содержательного реформирования системы образования.

В этом аспекте методология современного образования нацеливает не только на формирование у школьников-подростков определенной системы знаний и умений, но и на гармоническое духовное и физическое развитие, укрепление здоровья, достижение идеала красоты физической и духовной.

Гармонизация физического и духовного связана с включением в социокультурные процессы физической культуры как жизненной ценности, с направлением национального сознания на необходимость

физического и духовного развития.

Развитие становится ключевым словом педагогического процесса, сущностным, глубинным понятием обучения и воспитания, которые дают направление развитию, содействуют целостному, гармоничному и всестороннему совершенствованию личности. В этой системе физическое воспитание направлено на физическое развитие личности, а эстетическое – на развитие духовности, эмоционально-эстетического отношения к действительности, развитие творчества и понятия красоты.

Педагогический смысл использования взаимодействия физического и эстетического воспитания выражается в тех духовно-физических качествах, которые проявляются во всестороннем развитии школьников. В этом аспекте проблема развития личности во взаимодействии физического и эстетического воспитания актуальна, глобальна и необходима для формирования личностных ценностей, которые, преломляясь через призму социальных ценностей, входят в психологическую структуру личности подростка в форме ценностных ориентаций и мотиваций.

Отдельные вопросы данной проблемы были предметом исследования в педагогике, психологии, философии, теории и методике физического воспитания. Вместе с тем, ряд ее кардинальных проблем остаются пока не исследованными и не решенными. Научой не рассматривались вопросы влияния восточных единоборств на формирование личности школьника во взаимодействии физического и эстетического воспитания. Нет определенного понятия, методологии и технологии данного влияния на развитие школьников различных возрастных групп во взаимодействии физического и эстетического воспитания.

Вполне можно предположить, что развитие личности подростка в процессе взаимодействия физического и эстетического воспитания будет проходить успешно, если:

- доминантным компонентом взаимодействия физического и эстетического

воспитания считать восточные единоборства;

- целенаправленно воспитывать у школьников чувства ритма, пространства, времени, точность мышечных усилий, красоту осанки, походки и выразительность движений в едином процессе занятий восточными единоборствами как совокупного продукта взаимодействия физического и эстетического воспитания;

- ввести в практику средних школ с 4 по 11 класс систематические занятия по восточным видам единоборств как интегрирующее звено взаимодействия физического и эстетического воспитания;

- формировать сознательное отношение школьников к данному виду деятельности на основе понимания необходимости владеть всем спектром сложно координационных движений как образовательными ценностями каждой личности.

Методологической основой единства, взаимосвязи и взаимодействия физического и эстетического воспитания в процессе развития личности являются освоение и совершенствование человеком ценностей как эстетических, так и восточных единоборств, в соответствии с принципами философии, педагогики, психологии на основе гармонии в человеке физического (телесно внешнего) и духовного (социального, внутреннего).

Методологию взаимодействия физического и эстетического воспитания в историко-философском аспекте составляют учения философов различных исторических эпох о единстве физического и эстетического воспитания, о гармоническом развитии личности, которое основывается на физической и духовной красоте и гармонии.

На основе историко-педагогического анализа можно определить теоретико-педагогические основы взаимосвязи физического эстетического воспитания. Общая цель воспитания заключается во всестороннем развитии личности. Общими задача-

ми воспитания является одновременное развитие телесных и нравственно-духовных качеств. В качестве общих средств воспитания необходимо применять восточные единоборства, т.к. восточными философами и педагогами единоборства всегда рассматривались как обязательный элемент гармонии, который воздействует не только на тело, но и на душу человека, делая ее красивой.

Исследуя психологические основы взаимосвязи физического и эстетического воспитания, выясняется, что в основе этих взаимосвязей лежат чувства, которые внешне проявляются в выразительных движениях [2, 3]. Психологическая сущность взаимосвязи физического и эстетического воспитания заключается в возникновении мышечного наслаждения при выполнении движений (выполнение движений соединяется с творчеством). Целью выполнения движений выступает достижение максимальной точности овладения силой пространством, временем. Целью желанного творчества является совершенствование процесса решения двигательных заданий по созданию нового по форме и содержанию двигательного действия, используя силу воображения.

Теория развития личности школьника через восточные единоборства во взаимодействии физического и эстетического воспитания базируется на их глобальном значении в процессе развития природы, человека и общества.

Важнейшей особенностью является положение о том, что единоборства являются составной частью процесса гармонического, духовно-физического развития школьников. В этом аспекте учеными-психологами представлена сложнейшая дидактическая взаимосвязь духовного и физического в физических упражнениях как двигательных действиях [4, 5]. Данная структура подразделяется на биодинамическую и информационную. Биодинамический состав относится к исполнительской части системы движений, а инфор-

мационный представляет ее управляющую часть, в которой проявляются мыслительные представления о психической стороне тех или иных упражнений. Источником центростремительной информации (внешней и внутренней) служат организованные потоки, формирующиеся во множественные сенсорные группы, своего рода чувства, которые отражают внешний мир и внутреннее состояние организма человека. По существу, получается, что подросток строит не модель внешнего мира, а модель своего восприятия посредством полученной двигательной-аналитической информации. Данная информация осваивается школьником на основе анализа и оценки сознанием биодинамического действия, которое распределяется в определенном пространстве и времени, а также личностным представлением о пространственно-временном поле деятельности, в котором подросток через свое тело проявляет личность посредством различных технических элементов восточных единоборств. Чем шире диапазон движений, чем ярче и точнее они, тем более уверенно чувствует себя школьник в окружающем мире, тем больше у него возможностей для реализации своего духовно-физического потенциала.

В данном контексте следует обратить особое внимание на научное положение о том, что школьник к структуре своей личности относит и свое тело, через которое он с помощью движений может выразить внутренние, духовные качества [6]. Как известно, движения распределяются в определенном пространстве и времени, имеют свой диапазон и выразительность. Им свойственна амплитуда, направление, темп, культура, а они в свою очередь определяются функциональными особенностями центральной нервной системы и имеет моторную природу.

Главная теоретическая идея заключается в том, что из множества взаимосвязей физического и эстетического воспитания выделяется доминантный компонент – во-

сточные единоборства, на примере которых можно проследить как физическое, так и эстетическое развитие личности подростка. Данная идея основана на том, что они являются неотъемлемой составной частью и физического, и эстетического воспитания. В физическом воспитании восточные единоборства – это средство воздействия на тело школьника через развитие способности чередовать мышечное напряжение с отдыхом, выявлять взаимосвязь и временную последовательность движений, варьировать темп, форму и при этом экономить физические силы.

Теория развития личности подростка под воздействием восточных единоборств во взаимодействии физического и эстетического воспитания основывается на том, что у школьников развивается чувство движения, его правильности, экономичности (рациональности) и структурной эффективности. Для этого движения должны быть понимаемыми и эмоционально-выразительными. Именно в таких движениях в единое целое сливается тело и дух.

На основе таких теоретических обобщений вполне можно представить концепцию и модель развития личности подростков во взаимодействии физического и эстетического воспитания. Данная концепция построена на трех глобальных положениях, а именно:

1. Методологический аспект основан на взаимосвязи и взаимодействии физического и эстетического воспитания учащихся с 4 по 11 класс, что обеспечивает целостность и всесторонность развития личности школьников с учетом специфической сущности физического и эстетического воспитания.

2. Теоретический аспект включает положения о восточных единоборствах как глобальном явлении общества и человечества, которое необходимо в процессе гармонического развития, физического и эстетического воспитания.

3. Технологический аспект предус-

матривает проектирование средств, форм и методов восточных единоборств целью развития подростков в процессе взаимодействия физического и эстетического воспитания, разработку методики проведения данных занятий, организацию педагогического процесса развития школьников с 4 по 11 класс.

Многовековая психолого-педагогическая традиция восточных единоборств позволяет утверждать о значительном потенциале системы их воздействий с целью развития личности подростка во взаимодействии физического и эстетического воспитания. Иными словами это воздействием может решать задачи конструирования компонентов восточных единоборств в едином процессе физического и эстетического воспитания, а так же определять механизм взаимосвязей между физическим и эстетическим воспитанием на основе занятий данным видом деятельности, выявляя новые грани в гармоническом развитии личности школьника через развитие чувства времени, пространства, точности мышечных усилий, чувства ритма и выразительности.

Технология воздействия восточных единоборств с целью развития личности школьника во взаимодействии физического и эстетического воспитания состоит из таких компонентов, как:

1. Средство физического, и эстетического воспитания. Подразумевает использование программы по обучению восточным единоборствам для школьников средних и старших классов как вариативного компонента физического воспитания.

2. Методика проведения экспериментальных занятий, направленных на комплексное решение задач физического и эстетического воспитания, формирование правильной осанки и походки, выразительности и четкости движений, формирование у школьников чувства пространства, времени, точности мышечных усилий на основе физиологических и эстети-

ческих эмоций, эстетического отношения, эстетических потребностей в занятиях восточными единоборствами, а также знаний и умений в области физического и эстетического воспитания.

3. Организация педагогического процесса развития школьников с 4 по 11 класс во взаимодействии физического и эстетического воспитания на основе внедрения восточных единоборств в форме самостоятельных уроков для учащихся старших классов. В средних классах в уроки физической культуры необходимо включать упражнения, состоящие из технических элементов восточных единоборств в течение всего года из расчета 15-30 минут.

Проведение подобных занятий с использованием восточных единоборств весьма эффективны. В частности улучшается чувство пространства, которое проявляется в улучшении ориентирования школьников в пространственном поле, в умении выбирать необходимое направление движения и рационально его изменять в соответствии с характером поставленной задачи, выбирать оптимальные положения тела и координировать свои движения в зависимости от меняющейся ситуации. Кроме того, внутреннее чувство времени как показателя ряда процессов в организме также улучшается. Это проявляется в умении подростков чувствовать и точно определять микро интервалы времени, длительность упражнений, варьировать темп своих движений

в соответствии с темпом того или иного задания, эмоциональным состоянием.

Наряду с этим данные занятия значительно повышают уровень развития чувства точности мышечных усилий подтверждающийся развитым умением подростков управлять своими мышечными усилиями в соответствии с полученным заданием, целесообразно чередовать мышечное напряжение с отдыхом, определять объем усилий, рационально расходовать физические силы в процессе занятий восточными единоборствами.

Анализ эстетического состояния осанки показал, что ее правильность зависит от знания школьниками требований к правильному положению тела в пространстве, от их двигательной подготовки как условия более быстрого освоения эстетических параметров внешней, телесной красоты человека. Целенаправленная по коррекции положений тела, формированию эстетического восприятия своей осанки, умений правильно и красиво стоять, приводит кувеличению показателя правильности осанки, что крайне важно в период обучения подростков в школе.

Школьники, занимающиеся восточными единоборствами, показывают высокий уровень выразительности выполнения различных упражнений, что проявляется в точной технике движений, их легкости, законченности, умении передавать внутренней настрой и чувства.

Таким образом, проведение занятий с использованием восточных единоборств

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Всеобщая декларация прав человека. Прозвучала резолюцией 217 А (III) Генеральной Ассамблеи ООН от 10 декабря 1948 года.
2. Выготский Л. С. Психология искусства. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 480 с.
3. Лесгафт П. Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение. – М.: Либроком, 2010. – 216 с.
4. Агашин Ф. К. Биомеханика ударных движений. – М.: ФиС, 1997. – 208 с.
5. Кремьянский В. И. Методологические проблемы системного подхода к информации. – М.: Наука, 1977. – 288 с.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. – Т. II. – М.: Педагогика, 1989. – 328 с.



УДК 37.037
ББК 74.267.5+75.715-8
Педагогика

ВОСПИТАНИЕ ДВИГАТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ БАЗОВЫХ ТЕХНИЧЕСКИХ ЭЛЕМЕНТОВ КИОКУСИНКАЙ

Кандидат педагогических наук С. Б. Петрыгин
А. Д. Джафаров

В статье даны базовые методы проведения учебно-тренировочных занятий для воспитания двигательных навыков и умений. Рассмотрено их влияние на тактико-технические и психо-эмоциональные способности личности в рамках комплексной подготовки спортсмена-единоборца к соревновательной деятельности.

Ключевые слова

Боевые единоборства, Киокусинкай, двигательные навыки, спарринговая техника, методика учебно-тренировочных занятий

Обучение такому виду единоборств, как Киокусинкай представляет собой процесс овладения целой системой двигательных навыков и широким спектром специализированных качеств и умений. Двигательные навыки отличаются рядом особенностей, определяемых специфическим характером данного вида единоборства. Число возможных сочетаний различных атакующих, контратакующих и защитных действий может быть достаточно значительным. В процессе начальной подготовки изучаются основные приемы, составляющие так называемую базовую «технику» Киокусинкай (кихон, ката). По мере дальнейшего совершенствования расширяется технический арсенал приемов, их вариативность и комбинаторика [2, с. 127]. Искусство ведения поединка, богатство тактических замыслов, комбинаций и эффективность их осуществления во многом определяется уровнем и раз-

носторонностью технической подготовленности спортсмена. Для успешного ведения поединка от каратиста требуется большая быстрота и точность движений, высокий уровень владения своим телом. Выбирая момент для атаки в незащищенную или открывающуюся на короткое время уязвимую область тела противника, спортсмен должен умело управлять быстротой своих действий в точном согласовании с движениями противника. Умение использовать скорость и ритм своих действий, согласовывать их с действиями противника, а в случае необходимости внезапно менять их – важные показатели мастерства в боевых искусствах [1, с. 39].

Требования быстроты и точности в выполнении приемов Киокусинкай вызывают необходимость тщательного освоения их основных элементов. На первой стадии обучения тщательная отработка основных приемов, достижение структурной пра-

вильности и согласованности в их выполнении составляют основное содержание учебно-тренировочных занятий. В результате многократного повторения технических элементов, в начале в виде имитационных упражнений, а затем в парах и обусловленных взаимодействиях с партнером, достигается определенная правильность и стабильность движений в выполнении, как всего приема или комбинации, так и его отдельных ведущих элементов.

Двигательная деятельность каратиста в поединке связана с непрерывным реагированием на действия противника. Его внезапные передвижения, обманные действия и реальные попытки нападения являются теми сигналами, в ответ на которые спортсмен предпринимает свои попытки проведения того или иного вида атаки, контратаки или защиты и ответа. Для правильной оценки намерений противника и своевременного применения того или иного действия необходимо обладать хорошо развитой способностью к ориентировке в быстро меняющейся обстановке боя. Ориентирование в такой динамичной обстановке происходит на основе пространственно-временных и кинестетических восприятий и быстрой их переработки. Безошибочная оценка расстояния до противника в каждый момент боя, предвосхищение положений и движений его рук и ног, являются необходимыми условиями успешного применения любого приема Киокусинкай.

В основе механизма пространственно-временных предвосхищений, необходимых для успешных действий в бою, лежит высокий уровень развития таких специализированных качеств спортсмена как «чувство дистанции», быстрота и точность зрительно-двигательных и тактильно-двигательных реакций, «чувство времени», «чувство удара» [3, с. 77]. Эти качества в сочетании с технико-тактическим мастерством и составляют специфическое «чувство боя», характерное для мастера боевых искусств.

Одна из особенностей двигательной деятельности каратиста состоит в том, что она проходит в условиях активного тактического мышления, которое в процессе поединка всегда оперативно и направлено на решение конкретных, внезапно возникающих двигательных задач. Для успешного ведения боя спортсмен должен не только умело использовать нередко случайно возникший выгодный момент, но и обладать способностью преднамеренно создавать его. Создание таких моментов на основе оперативного мышления с использованием разведывательных действий и является основной линией поведения спортсмена в поединке. Но противник, также активно действуя, ставит перед собой аналогичные задачи, поэтому в ходе поединка всегда завязывается психологически напряженная борьба замыслов и намерений. Умение в этой борьбе разгадать планы противника, навязать ему свою логику действий, подчинить своим замыслам – все это неотъемлемые качества мастерства в боевых искусствах.

Необходимость при обучении Киокусинкай не только овладения техническими элементами, но и развития широкого комплекса специальных двигательных и психо-эмоциональных качеств, а также тактических способностей значительно осложняет процесс обучения и требует соблюдения определенной последовательности при его проведении [1, с. 90].

Овладение техникой, развитие специальных двигательных и психо-эмоциональных качеств, формирование тактических способностей, волевая подготовка должны осуществляться в процессе обучения в тесной взаимосвязи. В то же время удельный вес и соотношение отдельных средств подготовки – физической, технической, тактической, психологической – на различных этапах обучения неодинаковы. В зависимости от конкретных задач каждого этапа одни виды подготовки могут выступать в качестве ведущих, другие – вспомогательных или сопоступующих. На начальном этапе обучения

основным содержанием занятий является изучение и совершенствования техники выполнения основных технических элементов Киокусинкай. Но уже на этом этапе вместе с овладением техникой должны прививаться и начальные тактические навыки. По мере совершенствования техники изучаемых приемов тактические навыки в большей степени начинают выступать как средства решения разнообразных тактических задач в единоборстве с различными партнерами. В учебно-тренировочный процесс все больше включается спарринговая практика в целях формирования тактических и волевых качеств, необходимых для успешного ведения поединков.

Таким образом, основы методики обучения в Киокусинкай состоят в последовательном разучивании приемов в упрощенных условиях и в дальнейшем их совершенствовании с партнером. Одновременно должна постепенно возрастать и усложняться практика применения реальных спарринговых действий в тренировочных и соревновательных боях с различными противниками. Эти основы определяют как стандартную последовательность обучения отдельному техническому элементу, так и общую последовательность подготовки каратиста от начинающего до мастера.

Обучение Киокусинкай начинают с овладения основными базовыми техниками – кихон. В этот раздел подготовки входит изучение боевого положения кулака, ног, стоек, передвижений, изучение положений при захватах, общее понятие о боевых дистанциях.

В начале каждый из этих технических элементов разучивают в отдельности. По мере освоения отдельных движений и приобретения правильных навыков их выполнения переходят к их совершенствованию в различных сочетаниях. Основное внимание уделяют систематической тренировке в передвижениях в базовой боевой стойке камаэ-дэчи. Такая тренировка широко сочетается с другими упражнениями, на-

правленными на развитие основных двигательных качеств. По мере овладения техникой основных положений переходят к изучению прямых ударов руками, ногами и защит от них. В ходе начального этапа подготовки удары отрабатываются как имитационные упражнения на месте и в передвижении. На этом этапе обращают основное внимание на выработку правильной координации движений рук, ног и туловища. Добившись в основе правильного выполнения ударов на месте и в передвижении, переходят к освоению ударов в парах с партнером (бункай).

Последовательное обучение не предполагает изолированного перехода от одного рода действий к другому. В каждом занятии имеет место закрепление и совершенствование известных приемов и действий, сочетание уже известного материала с новым или изучение новых вариантов уже известных приемов.

Процесс обучения отдельному приему в Киокусинкай можно условно разделить на четыре взаимосвязанных и взаимообусловленных этапа [4, с. 56]:

- Понять прием;
- Разучить прием;
- Закрепить прием;
- Научиться применять прием в условиях реального поединка;

Соответственно этим этапам обучения происходит и образование двигательных навыков спортсмена. Динамика формирования навыков может быть охарактеризована тремя последовательными стадиями [4, с. 69].

Первая стадия характеризуется овладением основной структурой движения. *Вторая стадия* характеризуется автоматизацией навыка. На этой стадии приобретает способность к свободному выполнению приема в стандартных условиях. *Третья стадия* характеризуется приобретением способности к свободному и точному выполнению приема в нестандартных условиях изменения обстановки в учебно-тренировочных занятиях или в

реальном бою. На этой стадии приобретает важнейшее качество, обуславливающее мастерство – гибкость навыка.

Овладение основной структурой движения достигается на первых двух этапах обучения определенному техническому элементу, в которых происходит создание правильного представления о его выполнении и его разучивание. Эта стадия образования навыка в начале обучения характеризуется большой напряженностью, общей скованностью движений, наличием лишних и ненужных движений. В деятельное состояние вовлекается значительно большее количество мышц, чем это нужно для выполнения разучиваемого приема.

В следующей стадии образования навыка – стадии его автоматизации – происходит его закрепление путем многократных повторений. В процессе чего движения делаются постепенно все более координированными, лишние – устраняются. Появляется свобода движений и способность к четкому реагированию на определенный раздражитель – обусловленное действие партнера.

В коре больших полушарий головного мозга этой стадии соответствует процесс установления прочных условно-рефлекторных связей, образуется стойкий динамический стереотип двигательного навыка. Говоря о стереотипе навыка, следует учесть, что здесь имеется необходимость стереотипизации не только действия, а основных элементов техники, составляющих это действие каратиста. Умение соединять отдельные приемы в различные комбинации спарринговых техник представляет решающий момент в последнем этапе обучения приему. Этот этап наиболее длителен и решает задачу совершенствования, что соответствует третьей стадии формирования двигательного навыка, в которой происходит развитие гибкости навыка [5, с. 89].

Так как каждый противник имеет свои специфические особенности, в Киокусинкай не существует одинаковых условий для

каждого поединка. Поэтому особенно важно обладать способностью вариативного выполнения каждого изученного приема. Тщательно отработанные основные навыки должны соединяться в самых разнообразных сочетаниях в сложные боевые действия. И для того, чтобы центральная нервная система могла осуществлять эту интеграцию, нужны систематические специальные упражнения и тренировки. Специальная тренировка выполнения приемов Киокусинкай должна проходить в постоянно изменяющихся условиях, с разной скоростью, с переменной ритма в отдельных звеньях или во всем двигательном акте. Развитие способности к быстрому переключению от одних движений к другим, от одной скорости к другой, обусловлено подвижностью основных первичных процессов – возбуждения и торможения. Поэтому необходимо развивать способность к быстрой смене процессов возбуждения и торможения в двигательной зоне коры больших полушарий головного мозга [5, с. 127].

Самые большие трудности в изучении технических элементов Киокусинкай возникают на начальном этапе занятий. После того, как каратист овладеет самыми основными приемами Киокусинкай и у него появится элементарный запас двигательных навыков, образование новых навыков будет происходить значительно быстрее. Освоение новых приемов будет происходить на частичном использовании ранее образовавшихся временных связей, так как для нервной системы характерно свойство пластичности, что позволяет спортсмену на основе старых навыков формировать новые, более совершенные по координации. Если для овладения новыми приемами в начале обучения необходимо большее количество опробований и многократных повторений в стандартных условиях, то на следующем этапе обучения способность к образованию новых двигательных навыков повышается на основе имеющихся уже сходных навыков.

Важно отметить, что способность к образованию новых двигательных навыков, рациональное изменение и приспособление старых навыков к новым условиям деятельности, может успешно проявляться только на базе прочного освоения основной техники Киокусинкай, которой служат многочисленные классические ката.

В изучении техники Киокусинкай большую роль играют три момента [1, с. 133]:

- Осмысливание приемов;
- Самоконтроль за их выполнением;
- Исправление ошибок.

Осмысливание приемов является непрерывным условием успешного формирования двигательных навыков. В процессе осмысливания происходит возбуждение соответствующих двигательных центров, создается необходимая психическая настройка на выполнение определенной работы. Понимание структуры технического действия и его деталей развивает способность к самоконтролю за выполнением приемов.

Самоконтроль за выполнением приемов способствует более быстрому формированию правильных навыков и предупреждает появление грубых ошибок. Он возможен при условии хорошо развитого чувства движения и полном понимании смысла и структуры приема. Мастера Киокусинкай даже в самых напряженных поединках могут определять самые мельчайшие особенности движения и делать быстрые выводы для исправления ошибок в последующих боевых действиях в процессе этого же боя.

Способность к самоконтролю следует

постепенно и настойчиво развивать. При устранении ошибок нельзя устранять одновременно мелкие и крупные ошибки, которых в начале обучения может возникать значительное количество. Вначале необходимо устранять главную ошибку, и только после этого переходить к исправлению более мелких. Нельзя успокаиваться и на том, что прием выполняется в основном правильно, хоть и с небольшими погрешностями. Малозаметные ошибки могут впоследствии оказать резко отрицательное влияние на рост мастерства. По существу настоящая работа в приобретении мастерства в Киокусинкай начинается именно после правильного овладения основной техникой движений. Это работа над характером движения, его качеством и деталями, которая продолжается постоянно, независимо от степени мастерства каратиста.

Диапазон специальных приспособлений, которые можно использовать для совершенствования техники Киокусинкай, достаточно широк, от самых элементарных приспособлений до имитаторов боевого пространства. Но на этапе освоения основной техники Киокусинкай будет достаточно специальных лап, настенной подушки, мешка и боксерской груши [7, с. 93].

Правильное и последовательное воспитание двигательных навыков в процессе изучения базовой техники Киокусинкай является фундаментом комплексной подготовки спортсмена-единоборца к предстоящей соревновательной деятельности для достижения высших спортивных достижений.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Агашин Ф. К. Биомеханика ударных движений. – М.: ФиС, 1977. – 360 с.
2. Теория и методика физического воспитания: Учебное пособие / Под ред. Ашмарина Б. А. – М., 1979. – 360 с.
3. Бернштейн Н. А. О ловкости и ее развитии. – М.: ФиС, 1991. – 250 с.
4. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность. – М.: Наука, 1990. – 188 с.
5. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. – М.: «ЧеРо», при участии изд-ва «Юрайт», 2002. – 336 с.
6. Гогунев Е. Н., Мартыанов Б. И. Психология физического воспитания: Учебное пособие. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 288 с.
7. Донской Д. Д. Теория и практика физической культуры. – М.: Наука, 1997. – 230 с.

АКАДЕМИЯ РУССКОГО БАЛЕТА ИМЕНИ А. Я. ВАГАНОВОЙ
г. САКТ-ПЕТЕРБУРГ



УДК 377.12
ББК 74.58
Педагогика

**ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ
ЛЕНИНГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ХОРЕО-
ГРАФИЧЕСКОГО ТЕХНИКУМА (УЧИЛИЩА)**

Кандидат педагогических наук П. А. Силкин

Статья посвящена организации педагогического отделения в Ленинградском хореографическом техникуме (училище) для обучения будущих педагогов хореографических дисциплин. Это стало значительным событием в становлении и развитии балетной педагогики в России.

Ключевые слова

Педагогическое отделение, педагоги хореографических дисциплин, техникум (училище), балетная педагогика

Значительным событием в жизни балетного искусства, в становлении и развитии подготовки педагогов балетного образования явилось открытие педагогического отделения при Ленинградском хореографическом техникуме в 30-е годы прошлого столетия. Впервые в практике балетного театра началось обучение будущих преподавателей танца. За весь исторический путь развития танца до этого времени такого опыта не существовало, так же как и единого метода преподавания классического танца.

А. Я. Ваганова писала в тезисах доклада к двухсотлетию хореографического училища: «Каждый педагог учил так, как ему заблагорассудится» [1. С. 98]. Все известные учителя танцев, начиная с XVI века и заканчивая началом XX века, действительно учили, как умели. Поэтому выбор наставника имел очень важное значение. Еще в XVIII веке Ж. Ж. Новерр говорил, что учитель должен быть умным и про-

свещенным. Он сетовал: «Будь бы у нас больше хороших учителей, возможно, и хорошие ученики встречались бы почаще. Но те, кто способны обучать, не дают уроков, а те, кому следовало бы самим учиться, обуреваемы страстью учить других» [4. С. 204-205]. По его словам, именно на учителя «возложена задача определить, какой жанр танца подходит данному ученику». И далее: «Ибо наставник, предлагающий в качестве образца себя и стремящийся сделать из своих учеников лишь копию с того – хорошего ли, плохого ли – оригинала, которым он является сам, создаст более или менее сносную копию лишь в том случае, если ему попадутся ученики, обладающие точно такими же склонностями, ростом, телосложением, умом – словом, такими же природными данными, какими обладает он» [5. С. 206].

В XIX веке крупнейший теоретик танца Карло Блазис вторил реформатору балетного театра Новерру. Он писал: «Успех или

неудача во всяком искусстве зависит, главным образом, от того, как заложено начало. Поэтому, прежде всего, надо самым внимательным образом отнестись к выбору наставника, чтобы он не увлек вас на ошибочный путь. Далеко не все преподаватели обладают хорошей школой, и мало кто из них сам преуспел в этом искусстве, наставляя в котором он притязает. <...> Тщательно избегайте пошлых советов подобных учителей и помогайтесь руководства опытных преподавателей, знания и талант которых верно поведут вас, несмотря на все трудности, к успеху и обретению превосходства над соперниками» [2. С. 97-98].

Авторы книги «A Manuale of theory and practice of classical theatrical dancing» о методе Энрико Чеккетти Сирил Бомонт и Станислав Идзиковский резюмировали высказывания маэстро о том, каким должен быть учитель-наставник. Итак, бывают преподаватели со средними способностями, небрежная манера их ведет к развитию вредной привычки у ученика небрежного исполнения, которая со временем так фиксируется, что невероятно трудно, иногда невозможно это исправить. Некоторые учителя хорошие теоретики, но не способные к пластическому показу. Имеются и прекрасные демонстраторы с прекрасным показом, но не понимающие ничего в теоретических принципах танцевального искусства. Как и в любом виде деятельности, в области танца имеются самозванцы и шарлатаны, квалификация которых состоит только из произношения технических терминов, в которых они ничего не понимают. Кроме того, в книге высказана мысль, что выдающийся танцовщик не всегда хороший учитель. Особенно это касается танцующего учителя, т. к. он еще не может абстрагироваться от своего сценического опыта и передать свои знания ученикам. И еще, этот учитель не имеет времени и желания серьезно изучить хорошие и плохие стороны его учеников. Такой учитель может

только обдумать урок целиком, не учитывая тот факт, что его ученики имеют различные физические возможности и темперамент [8. С. 15-18].

Ваганова, помня годы обучения в императорском театральном училище с его разобщенностью педагогических систем, каждый преподаватель учил, как умел, хотела, чтобы была единая, однородная система. Система, которая позволила бы создать единый исполнительский стиль. А это возможно только при наличии людей владеющих одной методикой и системой, чему способствовали бы специальные курсы. Поэтому идею о создании таких курсов Ваганова упорно и настойчиво неоднократно выдвигала в печати, а так же высказала ее на хореографической конференции.

Конференция по вопросам хореографии состоялась осенью 1936 года в Москве. На этой конференции выступила А. Я. Ваганова, озвучив ряд задач, среди них были: отбор детей для обучения балету, о количестве лет необходимых для прохождения программы хореографического образования, о балетмейстерском мастерстве. Особое внимание А. Ваганова уделила проблемам педагогики. В частности она сказала, что «<...> надо серьезно позаботиться о кадрах педагогов. Нередко артистки балета, не могущие больше выступать на сцене или нередко потерявшие нетрудоспособность, устремляются в педагогику. Конечно, не со стороны же брать педагога, но следует помнить, что не каждый может быть педагогом, и раньше, чем допускать до этой работы, нужно строго проверять. Что может помочь этой проверке? Педагогические курсы – это большая помощь» [1. С. 87]. На конференции Агриппина Яковлевна также высказала мысль, что «двери педагогических курсов должны быть открыты для приезжих с периферии, но, конечно, полноценней будет результат, если на курсы будут принимать артистов, окончивших так называемые академические школы» [1. С. 88].

Отметим, что к этому времени в Ленинградском хореографическом техникуме педагогическое отделение уже существовало с двухгодичным сроком обучения, и был осуществлен один выпуск преподавателей танца. Ваганова считала, что «этот опыт необходимо не только всемерно поддерживать, но и изучать» [1. С. 93].

В журнале «Рабочий и театр» (1937, № 3) была опубликована статья Вагановой «Задачи хореографического образования», в ней автор говорила: «Мы обязаны сейчас ставить вопрос о подготовке педагогических кадров, ибо это вопрос перво-степенной важности для наших школ и, в конечном счете, для наших театров» [1. С. 93]. В 20-е и 30-е годы XX века театральное училище претерпело несколько реорганизации. В 1928 году оно получило статус техникума и стало называться Ленинградским государственным хореографическим техникумом, в котором предусматривалась методическая работа и даже существовала аспирантура. В техникуме предполагалась теоретическая и практическая подготовка работников хореографического искусства.

В эти же годы ставился вопрос о превращении ведущих балетных техникумов в высшие учебные заведения по хореографии. И даже делается попытка создать ВУЗовскую надстройку в Ленинградском хореографическом техникуме. Так, в Приказе от 5 ноября 1932 года за подписью директора И. С. Палепа имеется § № 2, в котором объявлялось, что организуется опытная группа как педагогическая ВУЗовская надстройка с 2-х годичным сроком обучения. Этим же приказом была ликвидирована аспирантура [3]. В 1938 году техникум преобразован в Ленинградское хореографическое училище.

В 30-е годы XX века потребность в педагогических кадрах на периферии начала ощущаться остро в связи с образованием новых театров и хореографических училищ, в первую очередь, в столицах национальных республик бывшего Советско-

го Союза. Появилась необходимость подготовки педагогов для вновь открывшихся учебных заведений. Отвечая на эту потребность, техникум организовал в 1934 году педагогическое отделение, задачей которого являлась подготовка молодых педагогов. Его возглавила А. Я. Ваганова. В программе педагогического отделения большое место занимали общественно-политические предметы и специальные педагогические дисциплины. Кроме того, слушатели изучали искусствоведческие предметы (См. Табл. 1).

Из приведенного Учебного плана видно, что наряду со специальными дисциплинами в нем предусматривалось значительное количество часов для предметов общеобразовательного цикла. Особенно это касалось таких предметов, как история литературы, история театра, анализ балетного спектакля и музыкальной культуры. Однако в плане отсутствует история балета, которая к этому времени, очевидно, еще не была разработана. Появление дисциплины «История балета» (теперь ее название «История хореографического искусства») произошло в связи с выходом книг по данному вопросу В. М. Красовской и Ю. А. Бахрушина в 50-е годы прошлого столетия.

Основой программы отделения являлась методика классического танца. Ее преподавала А. Я. Ваганова. Разработанная ею система послужила основанием системы всего училища. Существование системы состоит в том, что при большом разнообразии преподаваемых танцевальных движений и при логически последовательном переключении их из одного в другое рисунок приобретает четкость, не нарушая гармонии и сохраняя технику. Педагогическое отделение просуществовало до 1941 года. За это время из мастерской Вагановой вышли: К. Архипова, З. Афанасьева, Н. Базарова, А. Бажаева, Н. Благовещенская, М. Боярчикова, А. Волочкова, М. Гришкевич, Е. Громова, А. Гопп, Н. Денисова, Т. Диковская, М. До-

Таблица 1

Учебный план Педагогического отделения Ленинградского хореографического техникума (1935-1936 гг.) [6]

№	Предметы	1 курс			2 курс		
		в год	1 семестр	2 семестр	в год	1 семестр	2 семестр
1.	Историко-бытовые танцы	40	22	18	40	22	18
2.	Системы Дальсарта-Далькроза	–	–	–	80	44	36
3.	Методика классического танца	80	44	36	40	22	18
4.	Методика характерного танца	80	44	36	40	22	18
5.	Основы педагогики	60	32	28	40	22	18
6.	Основы психологии	40	22	18	–	–	–
7.	Запись танцев	60	32	28	40	22	18
8.	Физиология и анатомия движений	40	22	18	–	–	–
9.	История литературы	60	32	28	60	32	28
10.	История театра	80	44	36	80	44	36
11.	Анализ балетного спектакля	80	44	36	80	44	36
12.	Музыкальная культура	60	32	28	60	32	28

линская, К. Есаулова, Е. Иванова, Б. Каплан, *И. Каплан*, М. Кирхгейм, В. Каргаполова, *Н. Козловская*, *В. Костровицкая*, *А. Костанди*, Г. Кремшевская, И. Лебедева, З. Левецкая, Н. Лисовская, *В. Мей*, О. Монякина, Т. Овчинникова, В. Петрова, *З. Петровская*, В. Рязанов, *М. Страхова*, З. Стасова, *М. Тер-Степанов*, С. Тулубьева, *Л. Тюнтина*, М. Уланова, В. Фабер, *Н. Федорова*, М. Шамшева, *Л. Ярмолович* [1. С. 317-319].

В представленных списках большинство было учениц Вагановой, но вместе с ними за парту сели и иные, получившие образование в других городах. К этим последним Ваганова проявляла мак-

симальное внимание. Кроме того, среди будущих педагогов были те, кто не проходил школьной программы в классе Вагановой: Л. Тюнтина, М. Страхова, К. Есаулова, но проявили интерес к новой методике. Целый ряд педагогов (их фамилии выделены *курсивом*) многие годы преподавали в стенах Ленинградского хореографического училища, верно храня заветы Вагановой. Великая Отечественная война и эвакуация училища в г. Молотов прервали этот учебный процесс в 1941 году.

В 1943 году Агриппина Яковлевна была утверждена в ученном звании профессор хореографии на основании выхода учебни-

ка и преподавательской деятельности на педагогическом отделении при училище.

«Высшая аттестационная комиссия

Всесоюзного комитета по делам высшей школы при СНК СССР

Выписка

Из протокола №12 от 19 июня 1943 г.

(Подлинник протокола находится в делах Высшей аттестационной комиссии)

Слушали: § 36. Об утверждении Вагановой Агриппины Яковлевны в ученном звании профессора (Ленинградское хореографическое училище).

Постановили: Утвердить Ваганову Агриппину Яковлевну в ученном звании профессора по специальности «хореография».

Председатель Высшей аттестационной комиссии – С. Кафтанов.

Ученый секретарь – Н. Денисов» [4. С. 112].

В 1946 году первый профессор хореографии станет заведовать кафедрой на педагогическом отделении Ленинградского Государственного хореографического училища при Ленинградской Государственной консерватории имени Н. А. Римского-Корсакова, которое просуществовало с 1946 по 1952 год. За этот период было шесть выпусков и диплом о высшем образовании получили 45 педагогов: З. Александрова, Н. Ахенян, *А. Бажаева*, П. Баклан, *А. Блатова*, *М. Боярчикова*, Т. Васильева-Звергздынь, С. Габитова, Н. Гаврилова, Л. Галова, *Е. Громова*, *Л. Евментьева*, М. Егиазарян, О. Ильина, И. Кагарлицкая, М. Крупенина, *А. Кумысников*, Н. Куузик, Ж. Мереньи, Е. Митина, *В. Мей*, Ю. Мячин, А. Никифорова, *Г. Новицкая*, А. Орлова, Н. Плансон, Ю. Плахт, Г. Райчих, Т. Сакасимова, З. Серкова, Р. Сейткалиева, З. Смирнова, З. Смоленская, А. Соколова, *М. Страхова*, В. Степанова, Н. Тихонова, *И. Трофимова*, И. Учаева, А. Хандранова, Н. Ходырев, *А. Чернова*, П. Шведова, Т. Юнусова, В. Юрьева.

В приведенных списках выпускников педагогического отделения техникума-училища и отделения при консерватории по-

вторяются несколько фамилий. Среди них: *А. Бажаева*, *М. Боярчикова*, *Е. Громова*, *В. Мей*, *М. Страхова*. В силу того, что после обучения в техникуме по окончании выдавалось только «Удостоверение», и оставалось среднее образование, а по окончании педагогического отделения при консерватории выдавался диплом о высшем образовании, они повторили курс обучения под руководством Вагановой.

В 1952 году состоялся последний выпуск педагогического отделения Ленинградского хореографического училища при Ленинградской консерватории имени А. Н. Римского-Корсакова в связи с кончиной первого профессора хореографии Агриппины Яковлевны Вагановой в 1951 году.

Процесс подготовки будущих педагогов прервался до 1961 года, когда «в соответствии с Постановлением Совмина СССР «Об улучшении подготовки артистов балета» хореографические училища Ленинграда и Москвы получили статус «академических» [7. С. 16]. Академическим училищам было разрешено осуществлять обучение педагогов-специалистов по классическому, характерному и историческому танцам с двухгодичным сроком обучения, и именовалось это «курсы стажеров-педагогов». Поступающие должны были иметь диплом хореографического училища и стаж работы в качестве артиста балета не менее 10 лет. Кроме специальных дисциплин (методика классического танца, методика характерного танца и исторического танца), слушатели изучали историю балета, основы философский знаний, марксистско-ленинскую эстетику, основы анатомии и физиологии, французский язык, педагогику, психологию. По окончании выдавалось «Удостоверение» и оставалось среднее образование. Курсы стажеров-педагогов просуществовали до 1989 года.

В 1991 году Ленинградское государственное академическое хореографическое училище имени А. Я. Вагановой получи-

ло официальный статус Академии Русского балета, т. е. статус высшего учебного заведения. В настоящее время в Академии Русского балета имени А. Я. Вагановой имеются исполнительский и педагогический факультеты, а так же факультет повышения квалификации. Педагогический

факультет академии в современных условиях продолжает развивать традиции подготовки преподавателей для системы балетного образования, заложенные в 30-е годы XX века Агриппиной Яковлевной Вагановой.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Агриппина Яковлевна Ваганова. Статьи. Воспоминания. Материалы. – Л.-М.: Искусство, 1958.
2. Классики хореографии. – Л.-М.: Искусство, 1937.
3. Книга Приказов за 1932 год // Архив Академии Русского балета имени А. Я. Вагановой.
4. Кремшевская Г. Д. Агриппина Яковлевна Ваганова. – Л.: Искусство, 1981.
5. Новерр Ж. Ж. Письма о танце и балетах. – Л.-М.: Искусство, 1965.
6. Фомкин А. В. Исторические традиции современного балетного образования: Дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2008. – Приложение 2.21.
7. Фомкин А. В. Исторические традиции современного балетного образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2008.
8. A Manuale of The Theory and Practice of Classical Theatrical Dancing (Methode Cecchetti) by Cyril W. Beaumont and Stanislas Idzikowki. – New York, Dover Publications, INC.



УДК 159.9

ББК 88.48

Общая психология, психология личности, история психологии

ПОНИМАНИЕ И ВЗАИМОПОНИМАНИЕ В СЕМЬЯХ, ИМЕЮЩИХ ИНСУЛЬТНЫХ БОЛЬНЫХ

С. Б. Бажбенова

В статье рассматривается влияние семьи на лечебный процесс и реабилитацию больного.

Ключевые слова

Психология понимания и взаимопонимания, семья, инсультный больной, реабилитация, семейно-необходимые качества, адаптация, психокоррекция

Семья является приоритетной ценностью любого современного государства, заинтересованного в сохранении своего народонаселения, укреплении международного статуса и всех социокультурных институтов, составляющих основу социального бытия. Положение семьи, тенденции, характеризующие ее состояние, являются своего рода значимыми индикаторами, раскрывающими не только процессы смены поколений, но и общее положение дел в стране, а главное – реальные перспективы конкретного общества.

Семья играет важнейшие функции удовлетворения ее членами потребности в симпатии, уважении, признании, функцию первичного социального контроля – обеспечения выполнения норм членами семьи, в особенности теми, кто в силу возраста или заболевания не обладает в достаточной степени способностью самостоятельно строить свое поведение в полном соответствии с социальными установками [8].

Заболевание члена семьи имеет для нее самые разнообразные последствия. Особенно если заболевший член обеспечивал материальное благосостояние семьи. Влияние семьи на лечебный процесс и реабилитацию больного привлекает все большее внимание врачей и психологов. Меры, направленные на работу с родственниками пациента, как правило, нацелены на стабилизацию эмоциональных отношений и устранение крайних перепадов в их отношениях.

Таким образом, интерес к данной проблеме появился в связи с важностью создания адекватных реабилитационных программ, в которых значительное место должно отводиться корригирующей работе с семьями. Данные программы должны опираться на технологическую модель, способствующую не только реабилитации, но и развитию личностной конкурентоспособности больного и его самореализации [6].

Тяжелая инвалидизирующая болезнь близкого человека для большинства семей

является огромной трагедией. Она (болезнь) создает особый социальный контекст развития человека. Жизненная ситуация тяжелой болезни может исказить путь развития больного члена семьи.

Если социальная ситуация в семье больного положительная, если родные и сам пациент эффективно взаимодействуют, процесс восстановления будет идти быстрее. И наоборот – если пациент не находит поддержки, понимания среди родных и близких, даже относительно негрубые нарушения будут требовать больших душевных и физических затрат. С учетом того, что инсультные больные, особенно в первое время, требуют внимания и интенсивной восстановительной терапии, роль благоприятных межличностных отношений, взаимопонимания очень высока. Можно сказать, что в системе «больной – родственники» взаимопонимание является системообразующим фактором.

В зарубежной литературе до 70-х годов XX столетия выделялись 2 основные фазы кризисного реагирования семьи на появление нарушения, у кого-либо из членов семьи: 1) непринятие факта заболевания; 2) принятие факта наличия недуга у кого-либо из членов семьи. Основные признаки первой фазы: вытеснение болезни; отрицание болезни; сохранение надежд; вера в «чудесное исцеление»; подозрение врачей как причины случившегося; поиск «козла отпущения»; обвинение супруга как объяснение случившегося; рассмотрение произошедшего как наказание за собственные грехи.

Признаками возникновения второй фазы, по мнению исследователя, являются: уменьшение переживания печали; усиление интереса к окружающему миру; готовность активно решать проблему; рассмотрение проблемы семьи и ребенка позитивно, с ориентацией на будущее.

В 80-90-х годах XX века упрощенная 2-х фазовая модель сменилась более сложной многоступенчатой моделью, описывающей процесс кризисного переживания

семей [10]: неопределенность, неизвестность; подтверждение диагноза; агрессия; активная нецеленаправленная (хаотическая) деятельность; депрессивное состояние; принятие диагноза; активизация; поиск единомышленников.

Зачастую сложная гамма отрицательных эмоций выбивает родных и самого больного из привычного ритма жизни, приводит к нарушению сна и настроения, изменениям в характере и во взаимоотношениях между супругами, супругами и детьми, между сибсами.

Заболевание и последующая инвалидность, отсутствие эффекта от лечения, состояние безнадежности ухудшают взаимоотношения между членами семьи, приводят к семейным неурядицам и даже к разрушению семьи. Этот этап зачастую кратковременен, но иногда он затягивается и становится своеобразной психологической защитой, что свидетельствует об отсутствии адаптации семьи. Самооценка членов семьи в этом случае резко понижается. Шоковое состояние приводит к тому, что они просто не в состоянии адекватно понять и переработать полученную от специалистов информацию.

Проведенный анализ психологической научной литературы показывает, что такое грозное заболевание, как инсульт не имеет должного отражения в работах психологов-исследователей, а также практических психологов и семейных психотерапевтов (по крайней мере, в отечественной науке). При этом больные, перенесшие инсульт, помимо медицинского лечения нуждаются и в психологической помощи, включающей вопросы пересмотра и изменения отношения к болезни, к врачу, лечебному процессу, к самому себе и к жизни в целом.

В семьях с очень высоким социальным и экономическим положением возникает «трагический кризис», когда цели, надежды и ожидания по отношению к заболевшему члену семьи не оправдываются. Часто подобная реакция проявляется во

враждебной (возможно скрытой неосознаваемой) установке по отношению к пациенту, которая преобладает над стремлением к заботе о нем. В семьях с более низким социальным статусом развивается «ролевой организационный кризис», который возникает из-за повышенной потребности больного в заботе. Осуществление нормального жизненного цикла семьи встречает существенные препятствия, поэтому становится необходимой реорганизация семейных ролей. В случае, если перестройка семейных отношений и ролей не удастся, остается две альтернативы – обособление нарушающего нормы члена семьи с помощью его территориального отдаления, либо распад семьи.

Наличие тяжелобольного человека является трудной проверкой, испытанием для всей семьи. Болезнь одного из членов семьи сопровождается нарастанием эмоционального напряжения в семье и физической нагрузки у отдельных ее членов. Семейная жизнь ставит перед ее членами ряд весьма трудных (в данной ситуации) задач: необходимо их участие в семейных взаимоотношениях; подчинение нормам поведения, сложившимся в данной семье; деятельность в доме и вне дома по обеспечению материального благосостояния семьи; воспитание подрастающего поколения; решение постоянно возникающих семейных проблем.

Для того чтобы успешно справляться с задачами, член семьи должен обладать определенными психологическими качествами. В наличии таких качеств заинтересован и он сам, и вся его семья: чем лучше каждый член семьи справляется с задачами, которые ставит перед ним семейная жизнь, тем лучше функционирует семья в целом. Совокупность психологических качеств, необходимых члену семьи для того, чтобы успешно справляться с проблемами, возникающих в ходе семейной жизни, называют семейно-необходимыми качествами. Спектр этих качеств весьма широк. Во-первых,

это потребности, необходимые для мотивирования участия индивида в жизни семьи, для преодоления трудностей и решения возникающих проблем: потребности в отцовстве и материнстве и т. д. Во-вторых, широкий круг способностей, навыков и умений: прежде всего способности, необходимые для понимания другого человека – члена семьи; совокупность навыков и умений, необходимых для поддержания супружеских отношений и воспитания детей. В-третьих, широкий круг волевых и эмоциональных качеств для преодоления состояний фрустраций, терпение, настойчивость.

При появлении больного человека в семье, травмируются именно семейно-необходимые качества. По мере развития заболевания у индивида, как правило, постепенно исчезают качества, необходимые для успешного функционирования семьи: наблюдается извращение потребностей, снижение способностей понимания других членов семьи, волевых качеств и т. д. Эти личностные нарушения отрицательно воздействуют на семью, вызывая цепную реакцию неблагоприятных изменений. Изменения эти, в свою очередь, становятся фактором травматизации для других членов семьи. Они рикошетом ударяют и по самому больному индивиду [1].

Поскольку при инсульте, кроме соматических изменений, возможны нарушения и психических функций, а также в связи с тем, что инсультные больные не могут решать многие вопросы самостоятельно и адекватно, остановимся чуть подробнее на этих исследованиях.

От глубины и точности представлений членов семьи о психологических особенностях больного индивида (другими словами, от понимания) зависит решение чрезвычайно важной проблемы реорганизации взаимоотношений и взаимопонимания с ним и, в первую очередь, изменение требований семьи к нему и больного к семье [9].

Если говорить о возрастном аспекте психологической помощи пациенту, то большинство исследователей и практиков подчеркивают необходимость включения в психотерапевтические меры воздействия на лиц пожилого возраста (основной контингент инсультных больных!), приемов, направленных на семью больного. Психотерапия и консультации родственников, обсуждение с ними проводимых и планируемых мероприятий повышают их эффективность и делают более стабильными достигнутые результаты лечебных воздействий. Большое значение семейная психотерапия имеет для послевыписной медико-социальной адаптации больных и вторичной психопрофилактики с учетом роли внутрисемейных отношений в жизни пациентов, особенно если речь идет о страдающих слабоумием или больных с затяжным течением функциональных психозов, сопровождающихся поведенческими расстройствами [3].

Коррекция отношения к больному со стороны членов семьи и его собственного отношения к ним зависит как от клинических особенностей заболевания, так и от установки семьи на разрешение конфликта и, нередко, материально-бытовых условий. Позитивный результат возможен лишь в том случае, когда посредством семейной психотерапии удастся выработать у родственников больного сочувствие к нему, понимание его состояния и причин, вызвавших поведенческие расстройства (при бредовых и депрессивных состояниях) или примирение с ситуацией (при деменции). Как показывают исследования, семейная адаптация больных с функциональными психозами, в семьях которых проводилась психокоррекционная работа, после выписки, как правило, оказывается выше, но и у них полного разрешения конфликтов достичь почти не удается, отношение к больному остается настороженным с тенденцией к изоляции в семье [5].

Таким образом, психологическая рабо-

та с семьей, одной из целей которой является достижение взаимопонимания ее членов в ситуации болезни, является важным компонентом лечения. При неудачном решении этой проблемы, нарастает конфликтность во взаимоотношениях индивида с другими членами семьи. Динамика семьи приобретает деструктивный характер.

При удачном решении проблемы (когда взаимопонимание достигается) семья начинает двигаться по конструктивному пути, семейное отношение и отношения членов семьи становятся корригируемыми. Пациент (с разной степенью, в зависимости от личностных особенностей и специфик болезни) овладевает искусством самостоятельно устанавливать предел своих возможностей в данный момент. Последнее играет значительную роль в сохранении и нарастании его способности работать над собой [4].

В реабилитационном процессе инсультных больных на семью ложатся следующие функции: занятия по восстановлению речи, письма после выписки из стационара, обучение больного навыкам самообслуживания, создание дома условий больному для различных занятий (терапия занятостью), поддержание благоприятного психологического климата в семье, реинтеграция больного в общество, восстановление его личностных и общественных связей, обучение методам профилактики повторных инсультов [7].

Уход за больными, перенесшими инсульт, вызывает физическое, психологическое и эмоциональное напряжение у лиц, ухаживающих за ними, а также требует определенных финансовых затрат. В первую очередь это касается родственников, которые находятся рядом и материально содержат их. Зачастую именно психологические проблемы больных оказывают стрессовое воздействие на их родных и близких. Они замечают изменения в личности больного, который становится раздражительным, угнетенным, апа-

тичным. В свою очередь это ведет к нарушению взаимоотношений и взаимопонимания внутри семьи. Члены семьи, как и сам больной, нуждаются в помощи, чтобы справиться с возникшими трудностями. Характер этих трудностей определяется степенью зависимости больного от окружающих и уровнем взаимопонимания в конкретной семье.

Как только позволят обстоятельства, больной должен участвовать в планировании и постановке целей вместе со всеми специалистами по реабилитации. Очень важно ставить такие цели, которые реально могут быть достигнуты и охватывают личную и социальную сферы. Большой вклад в процесс реабилитации больного вносят лица, осуществляющие уход за больными. Поэтому реабилитация должна планироваться в тесном сотрудничестве с больным и лицами, осуществляющими уход за ним (родственниками). Они должны участвовать в процессе реабилитации, ориентированном на достижение собственных целей больного. Специалисты, а также непрофессиональные организации, когда это уместно, должны предоставлять им необходимые учебные материалы и поддержку, чтобы помочь им преодолеть последствия нарушения тех или иных функций, а также обеспечить их более активное участие в процессе реабилитации. Поэтому особенно важно, чтобы больные и лица, осуществляющие уход за ними, были удовлетворены той информацией, которую они получают как в стационаре, так и от амбулаторных учреждений, местных медицинских служб и организаций, объединяющих больных.

Работа с семьей должна обязательно включать ознакомление членов семьи с перспективами реабилитации больного, возможными осложнениями, с организацией правильного ухода, с упражнениями для восстановления движений, речи, с организацией досуга, с возможностями восстановления нормальной сексуальной жизни. Семейная поддержка, согласие и

взаимопонимание являются хорошим прогностическим фактором [2].

Процесс взаимопонимания в семье больного, перенесшего инсульт, определяется психологическими факторами и механизмами жизнедеятельности семьи, как особой, уникальной в своем роде, системы, рассматриваемой нами, в качестве совокупного субъекта совместной жизнедеятельности.

Одним из главных психологических факторов в семье больного перенесшего инсульт, особенно в острый период, а затем в период реабилитации, на наш взгляд, является процесс общения. Общение выступает основным средством в познании членами семьи друг друга, налаживании межличностных отношений и организации совместной жизнедеятельности семьи, как совокупного субъекта.

Таким образом, в любой болезни можно выделить индивидуальное и социальное содержание. Лечение болезни как избавление от страдания является предметом взаимодействия – больного, родственников, медицинских работников. Заболевание члена семьи влечет за собой изменение не только его собственного настроения и поведения, но и настроения, поведения здоровых членов семьи. Члены семьи также переживают различные психологические реакции, обусловленные необходимостью трансформации первичных способов социального функционирования. Мы считаем, что без взаимопонимания семья не сможет стать психотерапевтической средой, столь необходимой на всех, но особенно на ранних этапах реабилитации после перенесенного инсульта. В семьях больных, перенесших инсульт, но не справляющихся с данной достаточно стрессовой ситуацией, имеются эмоциональные, когнитивные и поведенческие особенности взаимопонимания, который влияют на процесс выздоровления и реабилитации как самого пациента, так и на его семью в целом.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Добровольская Т. А. Факторы, влияющие на социальную адаптацию инвалидов вследствие соматических заболеваний: Автореф.... дис. канд. психол. наук. – М., 1986. – 28 с.
2. Кадыков А. С. Реабилитация после инсульта. – М.: Миклош, 2003. – 176 с.
3. Каримова Э. А. Медико-социальные аспекты выбора программ реабилитации больных пожилого и старческого возраста с последствиями ишемического инсульта: Автореф... дис. канд. мед. наук: 14.00.13. – Саратов, 2004. – 20 с.
4. Львова Р. И. Немедикаментозные методы восстановительного лечения больных с различными формами сосудисто-мозговых нарушений // Оптимизация реабилитационного процесса при церебральном инсульте / Ленинградский научно-исследовательский психоневрологический институт им. В. М. Бехтерева. – Л.: ЛНИПНИ, 1990. – С. 50-58.
5. Менделевич В. Д. Клиническая и медицинская психология: учебное пособие. – М.: МДпресс-информ, 2005. – 432 с.
6. Подосинников, С. А. Психологический анализ основных принципов исследования конкурентоспособности личности // Российский научный журнал. – 2011. – №1 (20).
7. Рыжков В. Д. Жизнь после инсульта. – СПб.: Диалог, 2004. – 80 с.
8. Семейная медицина / под ред. акад. РАМН А. Ф. Краснова. – Самара: Самарский дом печати, 1995. – 768 с.
9. Эйдемиллер Э. Г., Добряков И. В., Никольская И. М. Семейный диагноз и семейная психотерапия: учебное пособие для врачей и психологов. – СПб.: Речь, 2003. – 336 с.
10. French A. Disturbed children and their families. – N. Y., 1998. – 333 p.

УДК 37.013
ББК 74.00
Педагогика



ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ ДИВЕРСИФИКАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г. Р. Водяненко

В статье рассмотрены пути формирования информационной образовательной среды школы путем преобразования (диверсификации) компонентов содержания школьного образования.

Ключевые слова

Информационная среда, образовательная среда, информационная образовательная среда, диверсификация образовательной среды

Существование в современной науке понятий «информационная среда» и «образовательная среда», их содержательная близость, обуславливают не только необходимость соотнесения их между собой, но и требуют более четкого их определения. Рассмотрев в ходе нашего исследования большое количество различных точек зрения на сущность вышеназванных понятий и проанализировав имеющиеся определения, мы следующим образом дефинировали эти основные понятия:

1) информационная среда – это системная совокупность объектов, событий и явлений окружающей среды, потенциально содержащих в себе информацию, и представляющих собой условия, в которых человек осуществляет свою жизнедеятельность (жизнь и деятельность);

2) образовательная среда – это система определенным образом взаимосвязанных между собой условий и влияний, обеспечивающих образование человека.

Приведенные дефиниции будут служить базой для определения следующего

понятия – «информационная образовательная среда».

Нашим исследованием установлено, что новая информационная образовательная среда должна как бы «вырастать» из среды образовательной через повышение ее информативности и технологичности.

Под «информативностью» мы понимаем присоединение к традиционным школьным информационным фондам (печатные тексты, альбомы репродукций, фото- и аудиоматериалы) современных образовательных ресурсов, включая различные виды цифровых информационных источников (от цифровых книг, цифровых аудио- и видеоматериалов, цифровых музеев и энциклопедий, до инновационных учебно-методических комплексов и сетевых ресурсов), а также способов работы с ними. «Технологичность» подразумевает оснащенность школьной среды образования современными средствами обучения (компьютерной и копировальной техникой, интерактивными досками, проекторами и пр.), возможность изменять расположение мебели в учебных кабинетах, наличие раз-

личных дополнительных территорий (библиотека, читальный зал, медиатека, компьютерные кабинеты с многочисленными точками выхода в Интернет и пр.). При использовании такой базы для реализации деятельностных технологий образования, предполагающих диалогический интерактивный характер общения в информационном взаимодействии, создается информационно-технологическая насыщенность (как максимально возможное наполнение и разностороннее многообразие) среды образования, что стимулирует ее трансформацию в новую информационную образовательную среду, которую можно определить следующим образом.

Информационная образовательная среда – это интегративная часть информационной (внешней по отношению к школе) и образовательной (внутренней) среды, проявляющаяся в результате двустороннего процесса: с одной стороны, в ее состав включается максимально возможное количество новых информационных источников и технологий широкой информационной среды (реального мира), а с другой – расширяется сфера влияния внутренней образовательной среды на процесс восприятия и осмысления человеком информационных потоков внешнего мира.

Заметим, что в качестве одного из наиболее эффективных способов повышения разнообразия системы выступает стратегия диверсификации, предполагающая «распределение ресурсов между несколькими направлениями деятельности» [5, с. 82], и трактуемая как мера разнообразия в совокупности (чем больше разнообразие, тем больше диверсификация).

Нами показано, что стратегия диверсификации с целью перевода образовательной среды школы на новый уровень качества предполагает, прежде всего, диверсификацию ее содержания и включает такие компоненты, как: 1) содержание образования, 2) наборы видов опыта, 3) процедуры его усвоения, 4) способы и формы взаимодействия субъектов образования.

Рассмотрим особенности проявления диверсификации в каждом из компонентов содержания обновляемой образовательной среды.

Первый компонент – диверсификация содержания образования – предполагает интеграцию фундаментального образования, самообразования, различных курсов по выбору (в том числе и дистанционных), удовлетворяющих информационные и познавательные потребности и интересы обучающегося. Другими словами, диверсификация содержания образования проявляется в объединении и взаимопроникновении инвариантной и вариативной его составляющих. Инвариантным компонентом является базовое содержание учебных дисциплин (курсов), сконцентрированное вокруг фундаментальных образовательных объектов и обеспечивающее базовый уровень знаний, зафиксированных государственными образовательными стандартами. Вариативный компонент включает широкий спектр образовательных программ (различных по продолжительности и глубине освоения материала), многообразных курсов по выбору (в том числе и дистанционных), мастерских, факультативов и пр., удовлетворяющих разносторонние информационные и познавательные интересы учеников. Значительное возрастание разнообразия содержания и взаимопроникновение его компонентов сопряжено с широким применением информационных образовательных ресурсов (в частности, электронных и цифровых), грамотное включение которых в содержание образования способствует интеграции учебной и внеучебной деятельности ребенка, увеличивая спектр возможностей для удовлетворения различных его потребностей и расширения горизонтов познания. Кроме того, такое включение влияет на проявление и оформление структуры его информационной образовательной среды, что связано с осмыслением содержания среды и выстраиванием к этому своего отношения к перерабатываемому содержанию.

Задавая содержание образования в форме структурированной информационной среды, учитель помогает ребенку проявлять не только мотивированную избирательность к учебной и внеучебной информации, но и творчество, что, прежде всего, отражается на качестве создаваемого им собственного внутреннего образовательного продукта в форме приращения знаний, умений, способностей, способов деятельности, целей и ценностей. Исходя из того, что творчество предполагает: самостоятельный перенос ранее усвоенных знаний и умений в новую, подчас неожиданную ситуацию; умение самостоятельно найти проблему в привычной ситуации; видение новой функции знакомого объекта; умение самостоятельно увидеть элементы рассматриваемого объекта в их взаимосвязях; видение альтернатив и вариантов решения задачи; комбинирование ранее известных способов в новый – мы делаем вывод о возрастании роли информационных образовательных ресурсов в генерировании разнообразных ситуаций для становления творческой деятельности школьника [4]. А поскольку творчество вырастает на базе усвоенных знаний, способов деятельности и опыта их осуществления, т. е. «любое новое решение, так или иначе, базируется на имеющемся опыте» [7, с. 185], можно говорить не только о становлении творческой деятельности школьника, но и о совершенствовании всей его индивидуальной системы деятельности.

Таким образом, «деятельность, которую осваивают, становится содержанием образования» [10, с. 11], где инвариантный компонент ответственен за усвоение значений (поскольку значение – общезначимо), а вариативный – за становление смыслов.

Второй компонент диверсификации содержания – это диверсификация наборов различных видов опыта (как обобщенных способов выполнения деятельности). Этот аспект акцентирует внимание на способах и приемах выполнения особой интеллектуальной деятельности, которую мы опре-

делили как информационно-познавательную деятельность (ИПД), и понимаем под ней особый вид деятельности человека, интегрирующий в своем составе познавательную и информационную деятельности, реализация которых осуществляется в русле проектно-исследовательского подхода.

Осуществление информационно-познавательной деятельности предполагает освоение интегративных умений по работе с информацией в ходе решения различных образовательных задач проблемного характера, в процессе чего происходит накопление учеником различных видов опыта, как опыта обобщенных способов выполнения деятельности, так и личностного опыта (связанного со способностью человека «занимать определенную позицию») [8]. Причем основной ситуации обучения любому виду опыта выступает задача как «свернутая схема человеческой деятельности» [2, с. 156], как структурная единица мышления, при этом главное в данном процессе – понимать, что должен ребенок сделать, решая задачу, и зачем лично ему это нужно.

Готовность к решению задач включает в себя умение ученика ориентироваться в ситуации, выдвигать идею и строить план решения, подбирать теоретическую модель, адекватную поставленному вопросу, соотносить и корректировать логику своих рассуждений в соответствии с существующими принципами и законами. Все это особенно ярко проявляется, когда учащиеся сами в практической, конструкторско-творческой или игровой деятельности приходят к «открытию» задач или по заданию учителя их составляют.

Принятие задачи – не только мотивационное обеспечение процесса ее решения, но и перевод условий задачи на собственный язык ученика (включая преобразование и кодирование информации, а также составление модели). Оказание помощи ученику в разработке такого языка и научение его применению существующих схем преобразования, «свертывания» и пред-

ставления информации не только способствует формированию опыта решения разнообразных задач, но и помогает «включить мотивацию к учению изнутри» [12].

Условием успешного решения задачи является структурирование информации с помощью создания информационных моделей. При работе с такими моделями учебная информация многократно свертывается и развертывается, стимулируя процессы анализа и синтеза информации (знаний), благодаря чему формируется способность учащихся все более осознанно, более самостоятельно и более эффективно выполнять учебную деятельность, изменяя, в том числе, и их личностное отношение к учебным предметам. Кроме того, в процессе моделирования (метода получения новых знаний о реальном объекте) учащиеся имеют возможность использовать готовые схемы или самостоятельно строить образно-понятийные модели изучаемого объекта на базе собственного опыта, знаний, ассоциаций, т.е. эти модели могут выступать не только инструментами, но и продуктами деятельности. В ходе такой деятельности происходит постоянный перевод внешней деятельности в виде перекодированной информации в собственный интеллектуальный потенциал человека (во внутренний умственный план), совершается непрерывный цикл: интериоризация – экстериоризация (в виде новых способов действий) – и снова их интериоризация.

Третий компонент диверсификации образовательной среды – диверсификация процедур усвоения опыта (методов, форм и технологий) – предполагает максимальное использование возможностей и преимуществ, предоставляемых цифровыми информационными технологиями.

Многообразие видов опыта, которым овладевают учащиеся в ходе своей образовательной деятельности сопряжено с разнообразием процедур его усвоения, учитывая, что «каждому виду опыта, включаемого в содержание образования, соответ-

ствуют свой способ его освоения и своя технология» [10, с. 90]. Однако, многообразие видов опыта скорее не количественная характеристика, а качественная, когда под «многообразием опыта», прежде всего, понимается его продуктивность.

Очевидно, что значительную роль в повышении уровня многообразия опыта, которым овладевает ученик, играет форма организации деятельности, не только предполагающая более эффективный способ взаимодействия ребенка с учителем, и детей друг с другом, но и обеспечивающая активизацию собственной продуктивной творческой деятельности учащегося. К существенным особенностям такого типа взаимодействия относится: во-первых, то, что каждый ученик включается в решение продуктивных задач проблемного характера с самого начала процесса усвоения нового предметного содержания, на основе специально организованного активного взаимодействия и сотрудничества с учителем и другими детьми. Во-вторых, ситуации взаимодействия и сотрудничества, являясь специфическим средством решения таких задач и условием овладения школьниками способами информационно-познавательной деятельности и межличностных отношений, претерпевают изменения в процессе общения, обеспечивая тем самым становление механизмов саморегуляции поведения и личности ребенка. В-третьих, в процессе совместного решения проблемных задач учащиеся осваивают, прежде всего, механизм смыслообразования и целеобразования, чем обеспечивается более продуктивное и мотивированное овладение операционно-техническими средствами выполнения новой для них деятельности [6].

Приведенные выше соображения подтверждаются и нашим педагогическим опытом. Мы можем обоснованно утверждать, что, если порядок освоения учащимися деятельности определятся не самим по себе объективным составом ее дей-

ствий и операций, а задается логикой освоения целостного процесса деятельности, то такой порядок позволяет включить каждого школьника в решение продуктивных учебных задач проблемного характера с самого начала учения. А это, в свою очередь, создает высокий уровень мотивации – не только в овладении конкретными операциями, относящимися ко всем уровням функционирования деятельности, но и в овладении способами взаимодействий и межличностных отношений, учитывая, что «суть совместности – в распределении действий и операций, обмене действиями, а также во взаимопонимании, коммуникации, планировании и рефлексии» [9, с. 9].

Таким образом, в коллективной деятельности (в сотрудничестве, кооперации) происходит распределение частей выполняемого задания соответственно индивидуальным возможностям учащихся при наличии общности цели, осуществляется выбор партнера, осознание своей роли в группе и т. п. Коллективная учебная деятельность, обогащенная потенциалом новых информационных технологий (например, при работе над сетевым телекоммуникационным проектом), дает школьникам опыт взаимодействия в незнакомых ситуациях, требующих выбора поведения и переноса знаний, умений, навыков. Обладая таким опытом, ученик способен действовать активно, самостоятельно, творчески.

И, наконец, четвертый компонент содержания модернизируемой образовательной среды – диверсификация способов и форм взаимодействия – где предпочтение отдается содержанию, смыслу и ценностям в системе отношений, при этом особое внимание уделяется диалогическим формам общения.

По словам Г. М. Андреевой, «взаимодействие – та сторона общения, которая фиксирует не только обмен информацией, но и организацию совместных действий, позволяющую партнерам реализовать некоторую общую для них деятельность» [1]. Другими словами, общение формирует об-

щность людей, выполняющих совместную деятельность, для организации и продуктивной реализации которой людям необходим обмен информацией. В процессе взаимодействия люди обмениваются и информацией, и самой деятельностью (т. е. вырабатывают формы и нормы совместных действий).

С позиции теории деятельности диалогическое общение является важнейшей составляющей современного обучения. [11] Диалог задает контекст совместной учебной деятельности, в котором происходит развитие субъекта этой деятельности – учащегося.

Своеобразное наложение учебной деятельности на деятельность общения приводит к качественно новым образовательным эффектам. Учебная деятельность в этом случае выступает как форма организации учебного диалога, поскольку групповое взаимодействие инициирует согласование партнерами общения однозначности толкования терминов, понимания закона или модели, с позиций которых будет решаться задача. При этом диалог это не просто разговор двух лиц, а специфическая коммуникативная среда познания, позволяющая найти смысл, ценность изучаемого, выразить свое отношение к предмету. Диалог на уроке нужен именно в те моменты, когда возникает познавательный процесс, затрагивающий сферу личностной позиции школьника, его отношение к происходящему. Диалог как бы помогает ученику выйти за рамки узкопредметного видения знания, ощутить его соприкосновение с другими аспектами человеческого бытия, и, прежде всего – «определить» место изучаемой науки в собственной жизни. При этом сама наука предстает как творческое осмысление реального мира человеком, «углубляя, заостряя и проблематизируя исходные вопросы». «Диалог – суть современной эпохи, когда сама жизнь человека вовлечена в контекст вопросно-ответных, смысловых отношений» [3, с. 7].

Реализация диалогического общения процесс достаточно сложный. Процессуальной стороной общения выступает оперирование умениями общения, среди которых присутствует обмен информацией, обсуждение различных точек зрения, поиск верного понимания сущности. Большие возможности для преодоления некой «искусственности» организации диалогической деятельности школьников предоставляют средства телекоммуникаций, когда учащиеся включаются в обсуждение разнообразных проблем в чатах, форумах или телеконференциях. При этом происходит «концентрирование» различных деятельностей, выполняемых учеником одновременно (это не только различные виды устной и письменной, внутренней и внешней речи, но и разнообразная техническая деятельность для оформления сообщений на компьютере и передачи их в сеть).

Итак, рассмотрев компоненты обновляемой образовательной среды, результатом преобразования которой должно стать фор-

мирование новой информационной образовательной среды в школе, необходимо констатировать, что на первую позицию сегодня выдвигается диверсификация, как мера разнообразия в совокупности.

Повышение разнообразия содержания образования требует увеличения многообразия способов и технологий его усвоения, что, в свою очередь, расширяет спектр опыта, которым овладевают школьники. Включение в процесс образования современных информационных образовательных ресурсов и новых информационных коммуникационных технологий, наполняет его новым содержанием, позволяя осваивать новые виды деятельности и способы добывания и переработки знаний, обуславливая динамичный, различный по форме и содержанию, интерактивный характер взаимодействий в образовательной среде. Усиление информативности и технологичности среды образования, задавая мощный импульс для трансформации всех ее структурных компонентов, влечет за собой преобразование этой среды в современную информационную образовательную среду.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Андреева, Г. М. Социальная психология. 2003. [Электронный ресурс] – URL: <http://www.i-u.ru/biblio/archive/>
2. Краевский, В. В. Общие основы педагогики. – М.: Академия, 2008. – 256 с.
3. Курганов, С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. – М.: Просвещение, 1989.
4. Лернер, И. Я. Зачем учителю дидактика // Народное образование. – 1990. – № 12.
5. Лопатников, Л. И. Экономико-математический словарь: Словарь современной экономической науки. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Дело, 2003. – 520 с.
6. Ляудис, В. Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / Под ред. А. А. Бодалева, В. Я. Ляудис. – М.: НИИОП АПН СССР, 1980. – С. 37-52.
7. Раев, А. И. Управление умственной деятельностью младшего школьника // Дидактика / Г. И. Вергелес, В. С. Конева. – М.: Высшая школа, 2006. – 272 с.
8. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / Сост. А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская. – СПб: Питер, 2000. [Электронный ресурс] – URL: <http://psylib.org.ua/books/>
9. Рубцов, В. В. Совместная деятельность как проблема генетической психологии // Психологический журнал. – 1989. – Т. 10. – №3. – С. 8-16.
10. Сериков, В. В. Обучение как вид педагогической деятельности / В. В. Сериков; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М.: Академия, 2008. – 256 с.
11. Цукерман, Г. А. Виды общения в обучении. – Томск: Пеленг, 1993. – 268 с.
12. Штейнберг, В. Э. Дидактическая многомерная технология. [Электронный ресурс] – URL: <http://www.obrazovanie-ufa.ru/>

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

УДК 37.013

ББК 74.268.1+71.045

Педагогика и методика преподавания иностранных языков



**НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ЦЕННОСТИ В
ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

В. Д. Грищенко

Формирование межкультурной компетенции невозможно без знаний ценностей страны изучаемого языка, их национально-специфических особенностей и путей становления. В статье рассматривается определения понятия «ценность», их классификации и приводятся примеры основных ценностей культур стран Англии, США и России в сравнении.

Ключевые слова

Межкультурная коммуникация, межкультурная компетенция, межкультурная компетентность, ценности, менталитет, индивидуализм, коллективизм, прогресс и процветание, гостеприимство, самостоятельность, прагматизм, благотворительность, общинность, волонтерство

В связи с переходом к компетентному подходу в изучении иностранных языков, обучение межкультурной компетенции становится чрезвычайно актуальным. В современной науке существует множество определений термина «межкультурная компетенция» (Firsher G., 1990; Вырам М., 1991; Сафонова В. В., 1996; Knapp-Potthof F. A., 1997; Костомаров В. Г., 1999; Малькова Е. В., 2000; Леонтович О. А., 2003; Садохин А. П., 2005; Елизарова Г. В., 2005; Гармаева С. И., 2008; Гальскова Н. Д., 2009). Проанализировав различные точки зрения на понятие «межкультурная компетенция», мы пришли к выводу, что исследователи еще не до конца пришли к единому пониманию. На наш взгляд, межкультурная компетенция – это деятельностная сторона

личности обучаемого, которая направлена на реализацию и актуализацию межкультурной компетентности, и на адекватное межкультурное общение в условиях диалога культур. При этом межкультурная компетентность – это характеристика личности, состоящая из трёх компонентов: культурно-маркированных знаний, сформированных коммуникативных умений и, как следствие, способности к межкультурному общению.

В межкультурной коммуникации трудно обойтись без понятия «ценность», так как ценности формируют ядро культуры. Существует множество определений понятия «ценность», приведем наиболее общее. Современный толковый словарь русского языка даёт следующее определение термину «ценности» – это предметы и яв-

ления культуры, морали, нравственности и т. п. [1. С. 915].

Э. Ю. Орлова определяет ценность – как общепринятое убеждение относительно целей, к которым человек должен стремиться, они составляют основу нравственных принципов. Ценность – это общепризнанная норма, сформированная в определенной культуре, задающая образцы и стандарты поведения, определяющая поведенческую модель человека. С понятием «ценность» тесно связано и понятие «норма». Культурная норма – это «устойчивое регулятивное образование, которое в этом качестве утверждено, признано и оправдано членами сообщества, а часто даже кодифицировано, то есть облечено в устную или письменную формулу, составляющую часть морального кодекса» [2. С. 122].

Именно ценность является фундаментом всякой культуры. В обыденном понимании понятие «ценность», как правило, ассоциируется с оцениванием предметов человеческой деятельности и общественных отношений с точки зрения добра и зла, истины или заблуждения, красоты и безобразия и т. д. При этом оценка производится с позиции своей культуры, т. е. собственная система ценностей воспринимается как «подлинная», исходная для отсчета хорошего или плохого. Культурология исходит из понимания того, что ценностью является весь мир культуры, что ценностные системы разных культур равноправны. Такого же мнения придерживаются и ученые, занимающиеся теорией и практикой межкультурной коммуникации.

В достаточно общем виде иерархию человеческих ценностей, сложившуюся как результат опыта культурной деятельности многих народов, можно представить так:

- сфера жизненных ценностей и благ (жилище, питание, одежда, комфорт и т. д.);
- отдельные духовные ценности (наука, искусство, принципы управления экономикой, политикой и т. д.);

- моральные ценности и прежде всего признанные ценности личности как неотъемлемого достоинства человека.

В свою очередь сферу моральных ценностей можно представить так:

- уважение к жизни (благоговение перед жизнью) и к смерти (личная ответственность за жизнь перед фактом смерти, которую никто с человека снять не может);
- любовь к истине (искренность, любовь, трудолюбие и мужество стремления к ней);
- любовь (верность, порядочность, бескорыстие, уважение личности в другом человеке и т. д.).

С этим непосредственно связано и уважение свободы в другом человеке, которая относится к сущности человека, поскольку именно в состоянии свободы подлинной, а не мнимой в нем раскрываются его лучшие качества [3].

Можно выделить различные типы ценностей :

- ценности витальные, связанные с формами здоровой жизни, физического и духовного здоровья, идеального образа жизни;
- ценности социальные, связанные с социальным благополучием, должностью, благосостоянием, комфортной работой;
- ценности политические, связанные с идеалами свободы, правопорядка и социальной безопасности, гарантий гражданского равенства;
- ценности нравственные, связанные с идеалами справедливости, добра;
- религиозные и идеологические ценности, связанные с идеалом смысла жизни, предназначения человека, поиска целей для будущего;
- художественно-эстетические ценности, связанные с идеалами прекрасного, возвышенным смыслом и идеалами чистой красоты;
- семейно-родственные ценности, связанные с идеалами семейного уюта, благополучия и гармонии интересов взаимо-

понимания и уважения идеалов различных поколений, гармонии семейной традиции;

– ценности трудовые, связанные с идеалами мастерства, талантливости, удовлетворения результатами труда и т. п. [4].

Чем выше уровень духовной культуры, тем разнообразнее ценности и смыслы. Чтобы культура могла обогащаться, она должна быть способной ассимилировать и синтезировать ценности.

Есть большая разница в восприятии ценностей людьми разных культур. Это восприятие зависит и от их индивидуальных установок, и от универсальных ценностей, являющихся совокупностью идеалов, принципов, нравственных норм, имеющих приоритетное значение в жизни людей независимо от их социального положения, национальности, вероисповедания и т. д. Например, основные ценности и нормы сформулированы основных моральных наставлениях всех мировых религий и этических систем. Нигде мы не найдем поощрение убийства, насилия, воровства и т. п. Но в разных законодательных системах за эти преступления предполагаются различные наказания. Таким образом, ценности, распространенные повсеместно, одинаковые или сходные по содержанию, усваиваются всеми культурами как необходимая часть, они вечны и обязательны для всех обществ. Но конфигурация ценностной системы, соотношение и взаимодействие элементов внутри нее являются продуктом той или иной культуры.

В различных культурах отношение к одной и той же ценности может быть различно, что обуславливается менталитетом, историческим, экономическим и социальным развитием культурного социума. Например, отношение к образу жизни, к комфорту. В США этому придаётся огромное значение, даже отправляясь на природу, американцы берут с собой большое количество приспособлений для отдыха предназначенные для утепления, освежения, дезинфекции, т. е. для обес-

печения максимального комфорта. Англичане, хотя и более материально-прагматически ориентированы, чем русские, не обладают таким сильно развитым культом комфорта как американцы. Они славятся своим стоицизмом и терпением.

При обучении иностранным языкам и формировании межкультурной компетенции важно и интересно проследить становление некоторых ценностей. Тем самым, давая возможность студентам понять причины национально-специфического отношения к общекультурным ценностям. Например, в США одними из основных ценностей являются:

– один в поле не воин ('One man is no man');

– всегда идти вперед к процветанию ('getting ahead');

– помогая другому, ты помогаешь себе;

– будь уверен в себе ('I can do it');

– каждый может достичь всего;

– будь творцом самого себя ('self-made man') и т. д. [5]

Исторически сложилось так, что первые полтора века жизни на Северо-Американском континенте переселенцам приходилось бороться за своё существование. Только в результате того, что новые американцы были вынуждены проявлять невиданную смекалку и изобретательность, появились те черты, которые вызывают у нас восхищение, а именно, активная жизненная позиция, уверенность, что «я смогу сделать это», полагаясь лишь на самого себя, сохраняя свою независимость и постоянно участь.

Однако человек не может существовать вне социума, даже если он живет, окруженный дикой природой, и борется за свое выживание. Только совместными усилиями можно победить в этой схватке. И первые американцы понимали это. Они осознавали, что духовно и материально щедрые люди могут притягивать к себе других людей. Отсюда появились такие черты как желание создавать сообщества или являться членом какого-либо

организации. «Один в поле не воин», – гласит русская пословица, совпадая по значению с английской «One man is no man».

Однако как можно соединить индивидуализм американцев с их потребностью создавать сообщества и организации, их желание помогать ближнему с представлением, что рассчитывать нужно только на самого себя? В этом и состоит на первый взгляд противоречивость американского менталитета.

Следует сказать, что эти представления не противоречат друг другу, а замечательным образом дополняют друг друга в том, что американцы называют 'getting ahead'. В словаре «Американский английский» Ноа Вебстера от 1828 года выражение 'to get ahead' толкуется как «продвигаться вперед, процветать», и это же значение перешло и зафиксировано в современных словарях. 'Getting ahead' или «прогресс и процветание» употреблялось и употребляется как относительно отдельно взятых американцев, так и всей страны в целом, потому что процветание страны не возможно без процветания всех её граждан. Преуспевать в Америке – значит способствовать прогрессу и процветанию всего сообщества. И только в преуспевающем обществе люди имеют больше шансов на индивидуальное процветание и прогресс. Так соединяются индивидуализм и коллективизм в американском обществе.

А каковы мы, Россияне? И, похожи ли мы, Американцы и Россияне? Как известно, русские отличаются свои коллективизмом и общинностью. Однако их характер и корни отличаются от американских.

А. В. Павловская в своей книге «Как иметь дело с русскими» пишет, что столетиями русские крестьяне, составлявшие подавляющее большинство населения России до начала XX века, жили общинами. Община объединяла крестьян, являлась их защитой от внешнего мира – иноземных захватчиков, разбойников, помещиков, государственных чиновников и т.д. Все важнейшие вопросы решались сообществом, на общей сходке. Вместе решали, кому сколько выделить земли, чтобы соблюсти принцип справедливости, кому сообщать оказать помощь, кого послать на войну, как платить налоги, кого и как наказать за проступки. Даже семейные вопросы, в случае конфликта, выносились на всеобщее обсуждение. Такая система не давала упасть слабым (русская деревня не знала нищеты), но и не давала подняться сильным. Таким образом, вопреки распространенному убеждению, система коллективизма, социального равенства, уравниловки была распространена в русском обществе задолго до установления социалистического строя и вошла в плоть и кровь. В этих условиях принцип взаимной поддержки становится даже более важным, чем инстинкт самосохранения.

Чувство братства, присущее русским людям, вызывало восхищение иностранных наблюдателей во все времена. Американский сенатор в самом начале XX века писал: «Индивидуализм – ...неискоренимая черта англосаксонского характера. Русские имеют расовую тенденцию работать, основываясь на общественных принципах. В тех случаях, где подобные начинания, предпринятые американцами, англичанами или даже немцами, сначала будут прерваны ссорами, а в конце концов распадутся из-за неспособности членов объединения договориться между собой, русские прекрасно работают сообществом, практически без всякого антагонизма».

Чувство коллективизма заставляет русских свободно вмешиваться в дела знакомых, соседей и просто прохожих на улицах. Иностранцы, живущие в России с семьей, не перестают удивляться одной и той же ситуации. Стоит только в холодную погоду выйти погулять с ребенком без шапки, как на вас обрушится град советов и упреков в легкомысленном отношении к собственному ребенку. Советы на улицах от посторонних людей – дело привычное для россиян [6].

Джон Гармон Маккелрой в своей книге

«American Beliefs» отмечает, что в стране, где в сельской местности или мало населенных районах одинаково ценятся как взаимопомощь, так и самостоятельность.

Известный американский писатель Билл Брайсон в книге *'I'm A Stranger Here Myself (notes on returning to America after twenty years away)*' в главе *'Friendly People'* с юмором рассказывает об американской гостеприимстве и взаимопомощи. Билл Брайсон со своей семьей переехал в маленький городок Нью Хэмпшир. Жители городка встретили их с таким радушием, как будто только с их приездом они стали по-настоящему счастливыми. Соседи принесли с собой вино и домашнюю выпечку и настояли на том, чтобы все пошли ужинать к ним, так как безумно тоскливо ужинать в ресторане в первый день на новом месте. Другой пример из этой книги. Билл Брайсон решил пойти со своими детьми на баскетбольный матч. Когда они подошли к кассе и встали в длинную очередь, поняли, что вряд ли попадут на матч. Но к ним тут же подошел человек и совершенно бесплатно предложил билеты. Оказывается, этот человек вместе с женой все равно не смогли бы пойти на этот матч, и специально приехали к кассам, чтобы только билеты не пропали. И еще один случай, описанный в этой книге. На Рождество семья Брайсонов уехала в Англию. Когда через 10 дней они вернулись домой, голодные и уставшие, обнаружили, что их соседи до отказа набили холодильник самыми разными вкусностями, а в вазах стояли свежие цветы [7]. Разве эти примеры не самое лучшее подтверждение того, что американцы всегда готовы прийти на помощь, и что они не эгоисты-индивидуалисты!

Желание помочь в купе с прагматическим векторов нашло своё отражение и в истории. Во время второй мировой войны еще задолго до того, как США открыли второй фронт, Президент Франклин Д. Рузвельт принял решение помочь странам, сражающимся с нацистами в Европе. Ар-

гументируя своё решение, он сравнил помощь Америки с тем, как один сосед одалживает другому шланг для полива, чтобы тот потушить огонь в своем доме, и пожар не перекинулся на дом соседа. Впоследствии эта идея получила название Закон о ленд-лизе, т. е. закон о передачи займы и в аренду вооружения. После второй мировой войны появилась программа «план Маршала» (1949-1951) (Джордж С. Маршал – госсекретарь во время правления Президенте Гарри С. Трумане). В соответствии с планом Европа получила огромную помощь для восстановления экономики. В результате за три года действия программы уровень производства превысил довоенный уровень. Что касается Советского Союза, то он отказался от помощи и не позволил странам восточной Европы воспользоваться ей. Зачем США предложили свою помощь? Ответ прост: чтобы хаос, голод и разруха в Европе не подорвали экономику в самих США. Дело в том, что на тот момент в Европе не было денег, чтобы заплатить за экспортные товары даже первой необходимости. В итоге в 50-е годы не только Европа смогла восстановить свою экономику, но и Соединенные Штаты переживали невиданный экономический рост.

В соответствии с идеей «помогая другим – помогаешь себе» возникло движение волонтеров. Эта национальная идея охватила все возрастные группы. Начиная с подросткового возраста с помощью различных негосударственных организаций, буквально все американцы помогают незнакомым людям, малоимущим соседям, голодающим детям в развивающихся странах, регионам, пострадавшим от стихийных бедствий. Социологи провели сравнительное исследование в 60 странах Европы и Северной Америки. Целью исследования было выяснить насколько популярно движение волонтеров в этих странах. Ученые пришли к выводу, что больше всего волонтеров в Америке. Так, на-

пример, количество волонтеров в Америке превышает в 4 раза количество волонтеров в Британии. В России это движение только начало развиваться. Менталитет россиян ещё не совсем понимает и принимает это явление и старается найти в нём прагматический подтекст.

Благотворительность и безвозмездное дарение также стали неотъемлемой частью жизни Америки. Так в среднем пожертвования от простых американцев составляет \$150 миллиардов в год (данные 1996 года), а от корпораций, фондов и коммерческих организаций около \$20 миллиардов в год. Для американцев такие данные не являются чем-то необычным. Но, сравнивая их с другими странами, например, с Россией, мы понимаем, что они более чем необычны. Благотворительность очень популярна среди американцев. Иногда даже кажется, что они соревнуются между собой в том, кто больше сделает добрых дел или материально поможет нуждающимся. Волонтерство стало почти обязательным пунктом в резюме при поступлении на работу.

Т. С. Самохина рассматривает американское общество с точки зрения современности, и отмечает, что оно часто определяется словом 'meritocracy' (система, при которой положение человека в обществе определяется его способностями), подразумевая при этом важность личных достижений, прежде всего в материальном плане [8]. С точки зрения Билла Брайсона, о деньгах в Америке принято говорить, своим материальным успехом можно и должно хвалиться [9].

В Англии о деньгах не принято говорить ('money talk is a taboo'). По мнению Кейт Фокс, этому явлению существует несколько причин. Прежде всего, деньги в Англии традиционно передавались по наследству, а семейное состояние в своих истоках складывалось благодаря пользованию наделами земли, которые отличали английскую аристократию. Приверженная своим традициям и своей исто-

рии страна до сих пор с ностальгией смотрит в прошлое, о чем мы еще неоднократно будем говорить, а потому упоминать о деньгах невежливо: они либо есть, и об этом все знают, либо их нет, что также достаточно хорошо известно окружающим. Единственная тематика, принятая в разговорах с англичанами о деньгах, – это умеренная и не лишенная чувства юмора жалоба на всеобщую дороговизну, ужасных риэлторов, которые содрали с вас огромные суммы за жилье невысокого качества, и те траты, которые вам пришлось понести [10].

Тем не менее, американцев и англичан объединяет приверженность экономии, в то время как русское отношение к деньгам удивляет и тех, и других. Первой отличительной чертой, доставшейся нам со времен социализма, является тот факт, что деньги вообще не воспринимаются в России как тема, скрытая для обсуждения. Наши соотечественники неоднократно шокировали своих западных знакомых и партнеров вопросами о конкретных суммах, потраченных на тот или иной предмет собственности – машину или дом, предмет одежды или интерьера. Если американцев это забавляет или удивляет, то англичан повергает в шок. Вторая особенность, отличающая наших соотечественников, также уходит корнями в наше прошлое – это так называемая уравниловка, которая до сих пор, невзирая на все изменения, произошедшие в обществе, побуждает нас откровенно сравнивать свои доходы с доходами других или, во всяком случае, принимать финансовое состояние других людей за критерий оценки своего собственного материального положения. Третьей особенностью, характеризующей многих представителей нашего молодого поколения, является наиболее шокирующая наших западных друзей и партнеров страсть сиюминутно тратить заработанное и жить на широкую ногу ('to have a champagne life style on a beer budget') даже тогда, когда средства этого не позволяют.

Это связано с тем, что Россия в течение длительного периода жила в режиме колоссальных финансовых потрясений. Революция 1917 года, отобравшая деньги и собственность у их имевших, вместо всеобщего равенства породила новую привилегированную касту людей – социалистическую партократию, которая не обладала непосредственно большими деньгами, но имела власть и привилегии зарубежных бесплатных поездок, закрытых магазинов, бесплатных квартир, дач и санаториев. Реставрировав власть и силу денег, перестройка не дала нашим гражданам ощущения стабильности и системы ценовых ориентиров: безобразное и низкокачественное московское жилье стоит безумных денег, зарплаты начисляются не в зависимости от профессиональной квалификации, а в зависимости от места, где вы работаете. Национальная валюта плотно привязана к непонятным простым гражданам колебаниям котировок международных валют, инвестиции и банковские вклады ненадежны в условиях постоянной нестабильности, напуганные различными деноминациями и дефолтами граждане стараются как можно скорее потратить заработанные деньги, боясь их

потерять. Разумеется, американцам и еще в большей степени англичанам, такое стремление поскорее расстаться с деньгами кажется, мягко говоря, странным [8].

В проблеме изучения культурных ценностей есть еще один немаловажный аспект. Это изменения в системе ценностей. Время от времени в различных культурах возникают опасения, что может произойти размывание культурного, ценностного ядра, подмена «своих» ценностей «чужими». Например, в наши дни и в нашем обществе большая обеспокоенность проявляется в связи с «американизацией» русской культуры. Россияне становятся более прагматичными, деловитыми, и рациональными. В то же время они становятся более самостоятельными, ответственными, законопослушными и религиозными.

Для формирования межкультурной компетенции знание и понимание ценностей, сложившихся в том или ином лингвокультурном социуме, являются неотъемлемой частью и важным аспектом обучения межкультурной коммуникации. Без умения адекватно интерпретировать отношение носителей иных культур к окружающему миру невозможно сформировать личность, способную к полноценному межкультурному взаимодействию.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Современный толковый словарь русского языка / Гл. ред. С. А. Кузнецов. – М.: Ридерз Дайджест, 2004. – 960 с.
2. Орлова Э. А. Введение в социальную и культурную антропологию. – М., 1994.
3. Швейцер А. Д. Об иерархии ценностей: Благоговение перед жизнью. – М., 1992.
4. Бородин Е. А. Курс лекций «Культурология». [Электронный ресурс] // <http://www.humanities.edu.ru>.
5. McElroy J. H. American Beliefs. – Chicago: Ivan R. Dee, 2000.
6. Павловская А. П. Как иметь дело с русскими. Путеводитель по России для деловых людей. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 96 с.
7. Bryson B. I'm a Stranger Here Myself. – NY: Broadway Books, 2000.
8. Самохина Т. С. Они и мы: Америка, Англия, Россия. – М.: Издательство «Прометей» МПГУ, 2008. – 184 с.
9. Bryson B. Notes From a Small Ireland. – Lndn: Black Swan, 1998.
10. Fox K. Watching the English. The Hidden Rules of English Behavior. – GB: Hodder and Stoughton, 2005.



УДК 37.013

ББК 74.00

Общая педагогика, история педагогики и образования

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИДЕЙ О РУССКОЙ ИКОНЕ В ТРУДАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ МЫСЛИТЕЛЕЙ XX ВЕКА

Г. Н. Девятова

В работе автор анализирует ведущие идеи отечественных мыслителей XX века о русской иконе, выявляя педагогический аспект. Их систематизация по нескольким категориям, определяемым рядом традиционных ценностей, позволяет автору охарактеризовать воспитательный потенциал русских икон и наметить возможности его использования для формирования ценностных ориентаций обучающихся в современных образовательных учреждениях.

Ключевые слова

Русская икона, воспитание, воспитательный потенциал русской иконы, традиционные духовно-нравственные ценности, православная культура.

В современной педагогике происходит научный поиск методологических основ духовно-нравственного воспитания личности, основанных на приобщении подрастающего поколения к ценностям отечественной культуры. Изучение трудов отечественных мыслителей, посвященных русской иконе, опирающихся в своих исканиях на традиционные ценности, дает обширный материал для понимания педагогического значения ее влияния на возрастание человеческой личности. Актуальность таких исследований связана с реально существующими противоречиями между потребностью в обогащении научно-теоретических знаний о духовно-нравственном воспитании личности в традициях отечественной культуры и недостаточной изученностью педагогического аспекта содержания русских икон как фактора воспитания традиционных духовно-

нравственных ценностей.

Русской иконе посвящены работы выдающихся отечественных мыслителей – педагогов, философов, богословов, искусствоведов, общественных деятелей. Научная мысль в этом отношении прошла долгий путь от историко-археологического интереса к русской иконе до постижения ее художественной и смысловой выразительности, а затем уникальности как особого явления отечественной культуры. В научных исследованиях понятие «икона» рассматривается в философском смысле с конца XIX века: ценностно-смысловое содержание самого изображения, его духовно-нравственная сторона. Соответствие сущности иконы – «по образу Божьему» – смыслу образования в отечественной традиции, направленному на преобразование человека, обусловило закономерность педагогического аспекта идей о русской иконе. Философско-педагогические идеи в

сфере духовно-нравственного бытия человека все больше начинают проникать в педагогическую науку, исследуются особенности воспитательного потенциала православной культуры и православной педагогики, в том числе и воспитательного потенциала русских икон.

Как известно, приняв византийское наследие, история иконы на Руси получает новое развитие в гармоничном единстве духовности и художественной красоты. Икона была ориентиром в духовной, социальной и политической жизни народа (календарь, праздники, традиции, объединение сил народа в противостоянии захватчикам), помогая осмыслить различные события, относилась к области просвещения и воспитания народного мировоззрения. Особое значение для научного изучения русской иконы имело открытие древнерусской живописи в начале XX века, в связи с расчисткой и реставрацией древних икон XII – XV веков. Ученые показали величие и красоту древней живописи, открыли ее художественную ценность не только для России, но и для Европы, что изменило отношение к русской культуре в целом, заставило по-иному взглянуть и на народную жизнь, особенности национального характера, что, несомненно, имело воспитательное значение. Ко второй половине XX столетия отечественная научная мысль рассмотрела основные аспекты учения об иконописном образе, выразив его современным философским языком. Последующее изучение иконы опирается на предшествующие исследования, углубляя при этом отдельные положения.

Анализ трудов отечественных мыслителей XX века позволил сделать следующие выводы:

– о взаимосвязи русской иконы с историей Отечества, героическими страницами народной жизни (Е. Н. Трубецкой¹¹, В. В. Лепяхин⁶), с развитием национального самосознания и государственной жизни (Е. Н. Трубецкой, В. В. Лепяхин, П. П. Муратов⁷);

– через содержание русских икон можно понять характер, особенности и ценности отечественной культуры, а также проанализировать ее отличие от культуры западного мира (Е. Н. Трубецкой, о. П. Флоренский¹³, Н. М. Тарабукин⁹, Л. А. Успенский¹², В. В. Лепяхин, искусствоведы – П. П. Муратов, М. В. Алпатов¹, Н. Н. Третьяков¹⁰, О. В. Губарева⁴, Н. А. Дмитриева⁵, и ряд других ученых). В. В. Бычков² относит икону к глубоко национальному, антиглобалистскому направлению в отечественном сознании, сохранившему ценностные ориентиры Культуры.

Исследования Е. Н. Трубецкого, В. В. Лепяхина, Н. А. Дмитриевой позволяют сделать вывод о том, что содержание древнерусской иконы дает нам средства к пониманию традиционного уклада народной жизни и ментальности народа, «нашей Родины» (Дмитриева), поскольку является созерцанием «духовно-практического опыта поколений» (Трубецкой). Лепяхин отмечает особую роль иконы в истории народа. Анализируя идеи ряда исследователей (Е. Н. Трубецкой, о. П. Флоренский, Е. Н. Поселянин⁸), можно сделать вывод о том, что икона помогает понять истинный смысл важнейших понятий отечественной культуры (святость, способность к самопожертвованию, аскетизм, взаимопомощь и коллективизм, милосердие, целомудрие и другие), а также свидетельствует о лучших чертах национального характера, таких как сила духа, героизм, доброта, терпимость, оптимизм, стремление к благообразию жизни и другие (Е. Н. Трубецкой, Н. М. Тарабукин, М. В. Алпатов, Н. А. Дмитриева).

Философские размышления Е. Н. Трубецкого о русской иконе простираются и до судеб всей человеческой культуры. По словам философа, идет неслыханное от начала мира порабощение духа – озверение, возведенное в принцип и в систему. В красоте иконы воплотился тот смысл жизни, который не погибнет. Только путь

к пониманию целящей силы этой красоты идет через великую духовную борьбу, которая «неизмеримо важнее и труднее» любой вооруженной борьбы, и начинается в человеке.

Размышления о ценных чертах русской иконописи, связанными с отечественной историей и судьбами человеческой культуры, имеют воспитательный аспект. Прибегая к такому анализу вместе с учащимися, можно способствовать развитию у них чувства сопричастности к истории своего народа, осознанию ответственности каждого человека за общее благополучие, равнодушия к происходящему, и как итог – осознанию своей этнической принадлежности. Можно способствовать как воспитанию патриотических чувств, любви к Родине, гордости за ее достижения, уважения к истории и духовным традициям России, так и восприятию целостности мира на основе устойчивых представлений о добре и зле, а также получению следующих навыков: ориентироваться в важнейших событиях и фактах прошлого и настоящего, оценивая их с позиций традиционных понятий; оценивать их возможное влияние на будущее, приобретая тем самым чувство исторической перспективы.

По мысли Е. Н. Трубецкого древнерусская икона отвечает на вопрос, который всегда был основным для русского человека, – вопрос о смысле жизни, раскрывает основные смыслы человеческого бытия. Известно, что представление о цели и смысле жизни является одной из главных жизненных ценностей, составляющей мировоззрения, формирующей убеждения человека, которые могут носить как созидательный, так и разрушительный характер, и выражаться либо в нравственно-ориентированной, либо в нравственно-дезориентированной позиции. Воспитательный аспект размышлений Е. Н. Трубецкого состоит в том, что образы иконы побуждают задуматься о тех нравственных задачах, которые должен решать для

себя человек.

Образы иконы показывают идеалы, к которым должен стремиться человек (Е. Н. Трубецкой, Л. А. Успенский). Всякая икона святого повествует, в чем заключалась его земная деятельность, которую он обратил в духовный подвиг (Л. А. Успенский). Икона являет образ должного преобразования личности человека (Е. Н. Трубецкой, Л. А. Успенский, о. С. Булгаков³). Известно, что особое значение для воспитания имеет понятие духовного идеала как образа и облика личности, выступающей образцом в организации духовно-нравственной сферы жизнедеятельности человека. Попытки педагогов создать собирательный образ духовного идеала, как правило, не приводят к успеху, поскольку для осознания личностью необходимости следовать идеалу является требование непогрешимости. В связи с этим неотложной задачей современного образования, чтобы оно действительно соответствовало своему высокому призванию, видится возвращение в образовательное пространство идеала святости, праведности.

Содержание иконы дает возможность узнать об иерархии духовно-нравственных ценностей (Е. Н. Трубецкой, Н. М. Тарабукин), познакомиться с христианской антропологией, которая рассматривает человека в иерархическом единстве духовных, душевных и физических сил, необходимых для духовно-нравственного развития личности (Л. А. Успенский). Пользуясь системой иконописных образов, доступной для понимания становится идея о том, что необходимой ступенью правильного духовно-нравственного развития является разумное самоограничение. Можно побеседовать с учащимся о том, что жизнь по нравственным законам, когда человек должен себя ограничивать, на самом деле не обедняет человеческую личность, речь не идет о потере личной индивидуальности. Напротив, освобождаясь от греха, человек получает дополнительные силы для развития своей лич-

ности, видит новые горизонты, у него открываются глаза на истинное положение вещей в мире.

Аскетический принцип способствует пониманию основы для нравственного самоопределения по отношению к самому себе, другому человеку и миру. По отношению к самому себе – духовно-нравственное преображение личности, по отношению к другим – человеколюбие, по отношению к миру – хранение и воздвигание. Е. Н. Трубецкой обращает внимание на идею примирения человека с окружающим миром, выраженную посредством содержания русских икон, что достигается через принцип разумного самоограничения. Ее воспитательный аспект в следующем: нравственная ориентация учащихся на восприятие мира как единого и целостного живого организма, который является не только средой обитания человека, но и зоной его ответственности. Только в русской иконописи есть сюжеты, в которых с необычайной силой представлена подобная идея, что дает достаточно сильное эмоциональное их восприятие.

Практически все исследователи пишут об эстетическом значении русской иконы как выражении гармонии, триединства Красоты, Истины и Добра, тем самым отмечая ее вклад в развитие эстетических чувств человека. В. В. Бычков связывает воедино эстетическую, нравственную и высшую духовную функции иконы, указывая на воспитательный смысл такого синтеза. Художественно-эстетическое совершенство древнерусской живописи побудило П. П. Муратова к особой оценке исторического прошлого, позволило сделать вывод о перспективном значении, которое имеют следующие из этого историко-культурные выводы для понимания судеб нашей страны, для познания России. Не менее важно и то, что история «открытия» иконы – свидетельство того, что усилия русских энтузиастов, показавших художественное совершенство древней живопи-

си, перевоспитали не только зрителя, но и многих представителей художественных кругов относительно ее значения. Сегодня, в условиях падения уровня культуры, снова необходимо воспитывать эстетическое восприятие наших соотечественников, в чем видится положительное значение древнерусской иконы.

Известно, что образы иконы имеют свойство возводить ум человека к высшим, духовным, категориям. Воспитательный потенциал русских икон состоит в следующем. Их содержание отражает духовный опыт народа, его ментальность, передает духовные и нравственные ценности отечественной культуры, и, посредством восприятия священных образов и подвигов героев Отечества, подвижников благочестия, возводя ум человека к высшим духовным ценностям бытия, создает предпосылки для осмысления человеком самого себя с позиции необходимости самосовершенствования в своем служении Отечеству и ближнему.

Философско-педагогические идеи отечественных мыслителей XX века о русской иконе, раскрывающие ее воспитательный потенциал, можно систематизировать по ряду категорий:

- историческое бытие – связь с историей Отечества, героическими событиями в народной жизни, развитием государства, ментальность народа, история национального самосознания и религиозной жизни России;
- важнейшие понятия отечественной культуры;
- традиционные духовно-нравственные ценности и их иерархия;
- идеалы и смыслы;
- традиционный уклад жизни, лучшие черты национального характера;
- эстетический смысл иконы.

Систематизация ведущих философско-педагогических идей о русских иконах по нескольким категориям, определяемым рядом традиционных ценностей, характеризующих какую-либо сторону духовно-

нравственного развития и воспитания личности гражданина России, позволяет выявить возможные направления воспитательной деятельности по формированию ценностных ориентаций обучающихся, что дает возможность адаптировать содержание русских икон к решению современных проблем духовно-нравственного воспитания личности. Это формирование мировоззрения; раскрытие идеала; воспитание патриотизма; осознание своей этнической и национальной принадлежности, уважение культурно-исторической традиции; ориентация в нравственном содержании и смысле поступков как собственных, так и окружающих людей; развитие этических и эстетических чувств, ответственности; воспитание семейных ценностей; формирование установки на здоровый образ жизни.

Таким образом, анализ трудов отече-

ственных мыслителей XX столетия позволил выявить педагогический аспект идей о русской иконе и привести их в определенную систему, которую можно рассматривать как некоторую концепцию, определяющую воспитательный потенциал русских икон. Уподобление идеалу и следование примерам жизненного духовно-нравственного подвига в служении высшим целям человеческого бытия, народу и человеку; связь с историей Отечества, традиционные ценности и смыслы русской культуры, выраженные в иконе через ее особый художественный язык; прекрасные образы, обладающие свойством облагораживать мысли и чувства человека и влиять на проявление его воли, – все это открывает возможности для воспитания на примере русской иконы и преобразования личности человека, отвечая принципам воспитания в отечественной традиции.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Алпатов М. В. Всеобщая история искусств. – Т. 3. Русское искусство с древнейших времен до начала XVIII века. – М.: Искусство, 1955. – 534 с.
2. Бычков В. В. Русская теургическая эстетика. – М.: Ладомир, 2007. – 743 с.
3. Булгаков С., прот. Икона и иконопочитание. Догматический очерк. – М.: Крутицкое Патриаршее Подворье «Русский путь», 1996. – (сер.: Богословская библиотека. Книга 4).
4. Губарева О. В. Икона как философская категория восточно-христианской культуры // Церковный Вестник (СПб.). – 2001. – № 8-9.
5. Дмитриева Н. А. Краткая история искусств. Вып. 1: От древнейших времен по XVI век. Очерки. – 3-е изд., доп. – М.: Искусство, 1985. – 319 с., ил.
6. Лепяхин В. В. Икона и иконичность. – СПб.: Усп. подворье Опт. Пустыни, 2002.
7. Муратов П. П. Древнерусская живопись. История открытия и исследования. – М.: Айрис-пресс, Лагуна-Арт, 2005. – 432 с.
8. Поселянин Е. Н. Сказание о чудотворных иконах Богоматери и Ея милостях роду человеческому. – Коломна: Свято-Троицкий Ново-Голутвин женский монастырь, 1993.
9. Тарабукин Н. М. Смысл иконы. – М.: Изд. Правосл. братства св. Филарета Московского, 1999. – 223 с.
10. Третьяков Н. Н. Образ в искусстве. Основы композиции. – Свято-Введенская Оптина Пустынь, 2001. – 264 с.
11. Трубецкой Е. Н. Три очерка о русской иконе. – М: Инфоарт, 1991. – 112 с.
12. Успенский Л. А. Богословие иконы Православной Церкви. – Переславль: Изд-во Братства во имя св. блгв. князя Александра Невского, 1997. – 656 с.
13. Флоренский П. А., священник. Избранные труды по искусству. – М.: Изобразительное искусство, 1996. – 286 с.



УДК 37.037
ББК 74.267.5+75.715
Педагогика

БОЕВЫЕ ИСКУССТВА КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ЯПОНСКОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

А. Д. Джафаров

В статье дана историческая ретроспектива развития боевых искусств как составной части японской классической педагогики. Показана их исключительная роль в формировании японской системы образования и влияние на культурное и нравственное развитие всего японского общества.

Ключевые слова

Боевые единоборства, Дзигоро Кано, каратэ, дзюдо, айкидо, кюдо, кэндо

Вопросы воспитания человека, формирования его личности относятся к актуальным проблемам современности и представляют огромный интерес не только для педагогики, но и для многих других дисциплин.

Рассмотрение вопросов воспитания в различных культурах дает широкий эмпирический опыт для создания новых педагогических концепций и осмысления уже существующих педагогических принципов. Воспитание в Японии представляет особенный интерес, так как смогло объединить в себе классические религиозные каноны и передовые достижения в области педагогики. Немалое место в системе практического воспитания в Японии занимают традиционные боевые искусства страны, которые являются краеугольным камнем нравственного и духовного воспитания школьников и студентов.

Современное японское общество в социальном отношении чрезвычайно многогранно. Оно разбито на кланы, группы,

научные школы, спортивные клубы. Школа, класс – своеобразный срез такого разнообразия. Для того чтобы учащиеся получили опыт социальной жизни, в школе ведется целенаправленная политика группового воспитания и образования. Ведущей традицией в Японии всегда считалось особое почтение в отношении наставника, учителя (сенсея), которое сформировалась у японцев очень еще во времена самураев и продолжило свое развитие вместе с традиционными боевыми искусствами [2]. В настоящее время, если хотят подчеркнуть уважение к человеку независимо от профессии, его называют учителем. По словам ведущего исследователя и практика боевых искусств Японии Тёдзюна Мияги, отношение «учитель-ученик» являются основополагающим воспитательным аспектом японских боевых искусств.

Труд учителя, престиж профессии преподавателя в японском обществе расценивают весьма высоко. Для основной мас-

сы учащихся, особенно начальной школы, уважительное отношение к учителю остается безусловным. Когда преподаватель входит в класс, все ученики дружно кланяются, приветствуя своего наставника [3].

Основатель современной школы дзюдо, глава одного из первых учебных заведений для подготовки учителей, Дзигоро Кано сформулировал четыре принципа, которым и сегодня стремятся следовать наставники юного поколения. Вот эти принципы:

- воспитание – наиболее ценное, что есть в мире
- воспитание – самое главное для человека, так как определяет его жизненный путь
- воспитание становится благом, если формирует жажду знания
- наслаждение от учения произрастет при заботливом возвращении желания учиться

Д. Кано, размышляя о подготовке будущего учителя, предлагал иметь в виду три основные цели:

- молодой учитель должен осознать возможности в результате образования
- наставнику следует источать и возбуждать удовольствие от процесса обучения
- учителю надо постоянно помнить, что он является носителем национальной культуры и традиций [4].

Основная задача японской педагогики – воспитать человека, который умеет слажено работать в коллективе. Для жизни в японском обществе, обществе групп, это необходимо. В Японии издревле культивируется идея принадлежности к многомиллионной семье, символическим главой которой является император. Приоритеты общинного, коллективного воспитания присутствуют в японской школе. Данная идеология исповедуется и в процессе обучения традиционным боевым искусствам.

Одной из преследуемых Д. Кано целей

было использовать дзюдо в воспитательном процессе, для чего он исключил все опасные для жизни приёмы, сосредоточившись на безопасности, систематизировал имеющиеся знания. Идеологическим наполнением новой системы стали процветание общества и мирное сосуществование. Дзюдо и в боевом и в идеологическом смысле стало выше агрессии. Сейчас дзюдо это олимпийский вид спорта, став популярным во всём мире, в Японии дзюдо является одним из широко распространенных видов спортивных состязаний, но это далеко не весь резерв дзюдо. Д. Кано, «отец японской системы воспитания», «великий Учитель», говорил следующее: «Воспитание – это самое важное в нашей жизни. Знания и опыт одного человека, переданные другому, а затем следующему, могут распространиться на очень многих людей, что в итоге окажется вечным процессом».

Однако кризис системы образования, который произошёл после Второй мировой войны (1945), временно поставил крест на идеях Д. Кано. На некоторое время было запрещено преподавание дзюдо в школах. Такая жёсткая мера была связана с тем, что тренировки воспринимались, как часть военной подготовки. Аналогичная судьба коснулась и других боевых искусств Японии. Только после подписания мирного договора в Сан-Франциско в 1952 г. когда суверенитет Японии был восстановлен. После этого в Японии развернулось движение за возрождение будо и возвращение дзюдо и кэндо в школы. С 1950 г. вновь началось преподавание дзюдо в средних школах, а двумя годами позднее, в 1952 г., – кэндо. В феврале 1951 года в Киото были проведены первые послевоенные соревнования по дзюдо, и победителем в них стал Киотский университет, многие студенты которого практиковали дзюдо. Одним из наиболее весомых по значимости, на тот период, были национальные состязания по дзюдо между студентами университетов

восточного и западного побережья, где каждая из команд насчитывала по 30 участников. Шесть из которых в команде западного побережья были представлены студентами из клуба дзюдо при университете Киото. Учитывая это можно с уверенностью утверждать, что нынешние боевые искусства Японии продолжают существовать благодаря тому, что сохраняет так необходимую для общества идею воспитания и развивает здоровый дух спортивной конкуренции.

В настоящее время не только дзюдо, но и другие традиционные боевые искусства играют весьма важную роль в подготовке школьников и студентов Японии. В рамках уроков физической культуры обязательно изучаются боевые искусства: в университетах существуют факультеты и кафедры профильных боевых искусств, а в школах клубы и секции. Помимо дзюдо, широко изучаются кюдо, кэндо, айкидо и каратэ [4].

Кюдо (стрельба из лука). Стрельба из лука в Японии относится к искусствам до (Путь), Это не просто техника поражения цели, а Путь, жизнь, образ мыслей и т. д. Для некоторых японцев – это путь к достижению просветления. Занятие стрельбой из лука издавна относили к сфере важнейших видов деятельности, ибо считалось, что усвоить ритуалы стрельбы из лука – значит научиться правильному образу жизни. Японский ритуал стрельбы из лука имеет древнюю историю. Китайские источники более чем двухтысячелетней давности подробно упоминают об этом. Многие из самых старинных манипуляций при стрельбе и сегодня отрабатываются без каких-либо отступлений [1].

В настоящее время данная дисциплина широко представлена в университетах Японии. Мастерство в стрельбе достигается длительной и упорной отработкой многих сотен приемов. Вместе с освоением этих приемов студенты выковывают в себе качества, необходимые для исполнения таких видов деятельности, где

требуется точность, усидчивость, пунктуальность. Длительное занятие стрельбой из лука ведет к формированию специфических качеств личности японца.

Кэндо (фехтование). Кэндо и Япония неразделимы. Это истинно японское боевое искусство. Кэндо ведет свое начало из глубокой древности, однако оно было поднято до вершин искусства в Японии лишь на рубеже XVII в., в частности бродячим самураем Миямото Мусаси (1584-1645). Согласно легендам, уже в возрасте 13 лет он сразил на турнире одного из искуснейших фехтовальщиков того времени и тем положил начало своей школе фехтования. Духовной основой своей системы Мусаси избрал дзэн-буддизм, в связи с чем усиленно предавался медитации. Говорят, что вся жизнь его была сплошной медитацией, нацеленной на отработку предельно точных и четких росчерков лезвием самурайского меча, на воспитание в себе способности с быстротой молнии реагировать на любое движение противника. В связи с этим Мусаси писал: «Когда я стою с мечом в руках против своего противника, я забываю обо всем, даже о противнике. Все мое существо смыкается с окружающим миром» [5].

В современных условиях мало что осталось от времени Мусаси, кэндо уже давно не имеет значения как боевое искусство. Это что-то вроде ритуальной системы воспитания волевых качеств и характера. Кэндо – это прежде всего путь самосовершенствования, который удовлетворяет сложившейся в Японии системе «образование в течение всей жизни». Кэндо как одна из дисциплин японской системы школьного образования вводится в старших классах средней школы. Впоследствии школьники получают возможность продолжать свои тренировки после поступления в университет. Как и другие виды боевых искусств Японии, кэндо изобилует различного рода дыхательными упражнениями, ритуальными действиями и приемами основанными на фи-

лософско-нравственной системе воспитания японцев. Длительная и настойчивая тренировка приводит к специфическим сдвигам в личности, формирует своеобразный психологический облик, который характеризует национальную японскую идею.

Айкидо – японское боевое искусство, созданное сэнсэем Морихэем Уэсибой как синтез его исследований боевых искусств, философии и религиозных убеждений. Целью Уэсибы было создать и разработать боевое искусство, впитавшее в себя все достижения великих мастеров [1]. Многие из вошедших в айкидо приемов долгое время относились в Японии к разряду секретных. Лишь в 1957 г., когда на японском языке была опубликована одна из первых книг на эту тему, система айкидо стало широко известна в Японии и за ее пределами.

Нельзя назвать какого-то срока, необходимого для овладения айкидо, по существу – это непрерывная цепь ежедневных тренировок, порою довольно продолжительных и даже изнурительных. Считается, что любой прием айкидо сам по себе представляет искусство, требующее координации тела и духа. Наставники айкидо полагают, что если обращать внимание только на телесное совершенствование и забывать о психологической сути этого совершенствования, то можно уяснить лишь какой-то аспект айкидо. Подлинным искусством айкидо, утверждают они, можно овладеть только через усвоение его духовной основы. Таковой выступает дзэн-буддизм и связанная с ним отработка навыков дыхания, концентрация внимания, самодисциплины. Главным, безусловно, является концентрация внимания.

В результате упорной тренировки по закону условного рефлекса формируется связь между мыслью и движением. В нужный момент эта связь будет срабатывать на подсознательном уровне. Примерно таким же образом отрабатываются и другие элементы. По мнению специалистов,

в айкидо насчитывается несколько тысяч таких приемов. Из них складываются комплексы движений, которые усваиваются обучаемыми по мере продвижения к мастерству. Одновременно с овладением основами мастерства обучаемый приобретает новые личностные качества, становится упорным, стойким, выдержанным.

Айкидо широко развито в японских университетах, в то время как в школах функционируют в основном внеклассные, факультативные секции.

Каратэ. Каратэ относится к древнейшим видам боевого искусства. В разные периоды оно было известно под различными названиями. Основателями широко известных в настоящее время школ каратэ были Кэнва Мабуни (Сито-рю) и Гисин Фунакоси (Сётокан). Наряду с этими школами распространение получили школы Годзю-рю, Вадо-рю, Кёкусинкай, Дзёсинмон сёрин-рю [1].

Как считает известный мастер каратэ М. Ояма, важными в этом виде искусства являются методы дыхания, заимствованные из Индии, плавно закругленные движения, перенесенные из Китая, а боевая стойка чисто японского происхождения. Главное в каратэ, по словам сосая М. Оямы – кисти рук и ступни ног, хотя для достижения победы над противником может использоваться практически любая часть тела, включая голову.

В современных условиях каратэ выступает в основном как вид спорта. По технике ведения учебного боя, а следовательно, и процедуре обучения все известные школы каратэ делятся на «контактные» и «неконтактные». В каратэ применяются самые разнообразные приемы, все они отрабатываются в сочетании с дыханием. Авторитеты в области каратэ не без основания считают, что овладение основами дыхания, как и занятие каратэ вообще, оказывает благотворное воздействие на дух и тело независимо от комплекции, физической силы и пола. Умение использовать в борьбе различные части тела вос-

пытывает такие волевые качества, как уверенность в себе, самообладание и бесстрашие. С этой целью в школе Кёкусинкай, например, практикуются такие методы дыхательной тренировки, как ибуки и но-гарэ.

Каратэ впервые стало частью физических образовательных учебных планов в Первой средней школе префектуры Окинава в 1902 году [1]. Спустя 30 лет в районе Токио функционировало свыше десятка клубов каратэ, которые развивали данное боевое искусство, как основную систему нравственного и физического воспитания японских школьников и студентов. После снятия запрета на преподавание боевых искусств в школах и университетах Японии в 50-х годах прошлого века каратэ вновь стало широко представлено в японском образовании. Самыми известными в Японии стали Клуб Университета Кейо, Клуб Токийского университета, Клуб Первой средней школы, Клуб Университета Васеда, Общество Исследования каратэ-до Японского Университета, Общество Исследования каратэ-до Университета Мейдзи, Клуб каратэ-до Университета Такусюку, Клуб каратэ-до Шоинской Школы Девочек, Общество исследования каратэ-до Японского Медицинского Университета.

Каратэ наравне с другими видами традиционных боевых искусств позволяет видеть Японию изнутри. В каратэ, айкидо, кэндо, кюдо люди учатся не только и не столько борьбе, сколько образу жизни. Мастера военно-спортивных искусств воспитывают молодежь в традиционном почитании старших и уважении установленного порядка. Поскольку все из рассмотренных выше прикладных видов спорта требуют длительной и упорной тренировки, считается, что они воспитывают твердость духа, терпение, целеустремленность, решительность. Тот факт, что данные виды боевых искусств включены в школьные программы, по ним проводятся соревнования и чемпионаты,

лишний раз подчеркивает важность использования данных методов для воспитания духовности, нравственности, а также пропаганды здорового образа жизни. Помимо этого, практика изучения боевых искусств в школах и университетах приобщает молодое поколение японцев к традициям прошлого, что является важной составляющей патриотического воспитания молодежи.

Необходимо отметить, что в настоящее время в Японии сложился определённый круг учёных, занимающихся проблемами боевых искусств. Активно функционирует уникальный Международный университет боевых искусств, где проводится систематическая работа по изучению теоретических и методологических основ преподавания будо [3].

В каждом населённом пункте Японии есть додзё (место, где занимаются будо). Если по близости нет подходящей школы или университета, то додзё открывается в фирмах, в полицейских отделениях и других местах. Городские власти обязательно имеют на своём балансе Будокан (Дворец боевых искусств). В настоящее время разные направления старых боевых техник в большинстве своём объединены в некие сообщества, которые также имеют в своём распоряжении додзё. Самым известным, пожалуй, является Дзэн Нихон будокан (Всеяпонский Дворец боевых искусств). В семьях будо является объединяющей силой.

В Японии образование занимает всю жизнь, поэтому будо на всю жизнь становится образом существования. С этой точки зрения будо, как явление, не имеющее отношения к возрастным ограничениям, – занятие на всю жизнь, в котором будо между собой связывает и школу, и общество и семью. Будо – настоящий пример самообразования на протяжении всей жизни.

Будо является традиционной японской культурой, но если посмотреть на него с точки зрения изучения жизненного пути

человека, то это искусство интернационально и толерантно. В будо поиск истины не имеет национальной окраски.

На сегодняшний день в теории физического воспитания физическая культура рассматривается как многомерная система знаний о потенциале развития человеческого тела, способах укрепления здоровья человека, воспитания его личност-

ных качеств. Японские боевые искусства в свою очередь являются той уникальной системой воспитания студентов и школьников, в которой аспект нравственности содержится в каждом элементе практики: в нормах поведения, в характере взаимодействия учителя и ученика, в системе поясов и связанной с ними аттестации, в самой технике боевого искусства как уникальном идеомоторном конструкте.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Горбылёв А. М. Хидэн. Боевые искусства и рукопашный бой. – (Т. 1. – Т. 8.). – М.: Известия, 2008, 2011.
2. Бусидо: Кодекс чести японского воина. – М.: АСТ, Астрель, 2010.
3. Япония. История, традиции, современность (Т. 1. – Т. 3). – М.: Рипол Классик, Наталис, 2008.
4. Молодяков В. Э., Молодякова Э. В., Маркарьян С. Б. История Японии. XX век. – М.: Институт Востоковедения РАН, Крафт+, 2009.
5. Миямото Саген, Миямото Мусаси. Каноны Бусидо. – М.: Феникс, Неоглори, 2010.

УДК 378
ББК 74.263.2+76.002
Педагогика



ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ЖУРНАЛИСТА

О. В. Долженко

В статье рассматривается влияние информационно-коммуникативных технологий на формирование ключевых компетенций журналистов в процессе обучения в вузе. Использование ИКТ помогает студентам-журналистам быстрее овладеть профессиональными умениями и навыками. Приводятся результаты проверки эффективности внедрения разработанной модели формирования ключевых компетенции журналиста.

Ключевые слова

Информационно-коммуникативные технологии, ключевые компетенции, информатизация образования, журналистские умения и навыки

Одна из ключевых задач, определенных «Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года» [2] – повышение его качества. Информатизация является важнейшим механизмом реформирования системы образования, направленным на повышение его доступности и эффективности. В частности, это касается проблемы внедрения новых информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) в образовательную среду высшей школы, в тех направлениях, где их использование особенно востребованы. К числу таких относится профессия журналиста, для которого владение компьютером и различными современными технологиями становится просто необходимостью. В связи с этим в учебном курсе студентов-журналистов должен не просто постоянно присутствовать такой предмет как «Информатика», но

и необходимо использовать различные компьютерные и интернет-технологии на протяжении всего процесса подготовки будущих специалистов.

Умение работать с информацией становится базовым интеллектуальным умением, лежащим в основе ключевых компетенций журналиста. Так что одной из главных задач при подготовке будущих сотрудников различных СМИ является формирование способности правильного ориентирования в современном информационном обществе [3].

Многие ученые дают определение ИКТ как совокупности методов и программно-технических средств, объединенных в технологическую цепочку, обеспечивающую сбор, обработку, хранение и отображение информации с целью снижения трудоемкости ее использования, а также для повышения ее оперативности [5]. Для жур-

налистики, как сферы общественной жизни, непосредственно связанной со сбором, хранением, обработкой и передачей информации – знание ИКТ (в том числе и Интернета) является одним из важнейших условий творческой деятельности. Закономерно, что и обучение студентов должно проходить с учетом данных тенденций развития общества. Таким образом, ИКТ в образовании журналистов приобретают одно из ключевых значений.

Современный британский ученый Терри Фридман [1] отмечает, что ИКТ дает возможность учащимся получать информацию практически из любых источников, из труднодоступных мест или даже из-за рубежа. ИКТ имеют преимущества в плане мотивации учеников, что обусловлено возможностью выполнять работу самостоятельно в том ритме, какой удобен учащемуся. Кроме того, данные технологии, с одной стороны, сами являются предметом постоянно изучения студентами, а, с другой, и субъектом влияния на формирование личности учащегося.

Повышение уровня овладения ключевыми компетенциями с помощью ИКТ возможно при использовании их в учебном процессе для моделирования журналистской деятельности. Формирование ключевых журналистских компетенций у студентов станет более эффективным, если уже в процессе обучения будут использоваться конкретные проблемы или сложности, присутствующие в журналистской работе.

В учебной дисциплине «Социология журналистики» может использоваться технология проектной деятельности, основанная на совместной (групповой) или индивидуальной работе студентов, которая не обходится без новых информационно-коммуникативных технологий. Познакомившись, к примеру, с основными социологическими теориями СМИ, студентам предлагается разработать проект. Он должен освещать как теоретические

основы, так и их практическую реализацию. Студенты готовят презентации на темы «этапы развития общества и журналистика», «информационное общество: перспективы и проблемы», «основные теории прессы», «основные идеи теории массовой коммуникации» и др. Все эти темы являются достаточно объемными и требуют запоминания большого числа имен, фактов и идей. При этом создание презентации позволит студентам скомпоновать предложенную информацию в схемах и диаграммах, создавая яркие образы, которые помогут запомниться не только исполнителю, но и зрителям данной презентации. В данной ситуации ИКТ становятся источником информации, средством обработки данной информации и средством педагогического процесса.

В рамках данной дисциплины студенты также смогли использовать ИКТ в теме «Социологическая информация в деятельности редакции и журналиста». Получив теоретические сведения по данной теме, студентам экспериментальной группы было предложено два вида деятельности: провести собственное социологическое исследование и проанализировать уже опубликованные данные Всероссийского центра исследования общественного мнения. Результатом обоих действий стал аналитический материал, в котором студент-журналист пытается разобраться в актуальной общественной проблеме. Студентам предлагалось представить материал в различной форме (аналитическая статья в сверстанном варианте на странице предполагаемой газеты с графиками и диаграммами, телевизионный репортаж, мини-сайт презентация). В результате лучшие работы обсуждались в группе. С одной стороны, идет формирование знания в области социологии, с другой – очередная тренировка журналистских навыков написания статьи (формирование информационной компетенции), которая возможна при использовании интернета и социальных сетей.

В рамках этой же дисциплины студентам предлагалось проведение простого контент-анализа, осуществление которого сегодня тяжело представить без использования основных программ MS Office (word, excel), а также специализированных программ «ВААЛ» и SPSS [4].

Студентам предлагалось провести контент-анализ региональных изданий по различным направлениям (по жанрам, тематически, по аудитории), а также составить систему работы интернет-агентств. Результаты представлялись снова в виде статьи или проекта. Проектную деятельность в рамках данной дисциплины, как правило, завершает проведение отчетного занятия, на котором студенты с использованием средств мультимедиа защищают разработанные ими темы. И эта форма позволяет уйти от непосредственного прямого контроля и единоличной оценки преподавателем работ студентов. Как правило, на такое занятие приглашаются и другие преподаватели факультета, и специалист в области социологии и журналистики, которые совместно принимают решения о возможной оценке.

Для практической проверки эффективности разработанной модели формирования ключевых компетенции журналистов нами был проведен педагогический эксперимент. По результатам анкетирования выяснилось восприятие студентов и журналистов роли ИКТ в формировании ключевых компетенций. Так, 100% опрошенных (и студентов, и журналистов) считают, что активное использование ИКТ влияет на совершенствование качества журналистского образования. 93% студентов согласны с тем, что активное внедрение новых информационно-коммуникативных технологий поможет в развитии у них ключевых журналистских компетенций. И 70% из них хотели, чтобы на профильных журналистских предметах использовались современных информационно-коммуникативные технологии.

В ходе эксперимента было предложено

студентам 3 курса в начале учебного года написать любой журналистский материал на свободную тему без ограничения жанра и объема текста. Большинство работ были выполнены или в жанре рецензии на недавно просмотренный фильм, или информационный материал (чаще даже перепечатанная новость с какого-либо интернет-портала). Данные материалы были предложены для оценки трем редакторам различных пензенских газет («Комсомольская правда в Пензе», «Репортер», «Коммунальная правда») с просьбой оценить их по 5-бальной шкале и выбрать, какие из этих материалов могли бы оказаться на страницах их изданий. В результате, только 10% материалов получили оценки «хорошо» и могли бы претендовать на публикацию в СМИ, 20% – «удовлетворительно», остальные – низший бал.

В процессе обучения студентам предлагалось несколько раз попробовать свои практические навыки создания журналистских материалов различных жанров, создавали учебные СМИ и интернет-порталы. По итогам третьего года обучения все студенты прошли производственную практику в периодических изданиях Пензы и области, что, безусловно, позволило им повысить свой уровень информационной компетенции. После чего студентам снова было предложено написать материал на свободную тему. В этот раз и экспериментальная группа, и контрольная представили материалы разных жанров: присутствовали заметки, рецензии, появились корреспонденции, небольшие аналитические статьи и заметки-путешественника (наблюдения). Из 49 работ, представленных для оценки редакторам газет, уже 10% получили оценки «отлично», 45% – «хорошо», 15% – «удовлетворительно». Подобные результаты являются действительно положительными.

Активное использование ИКТ в процессе обучения повлияло на формирование информационной компетенции, а также за время обучения студенты научились созда-

вать более качественные журналистские тексты. И данный навык особенно замет-

но вырабатывается в процессе прямой профессиональной деятельности (учебное СМИ, производственная практика).

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Freedman T. 13 reasons to use educational technology in lessons // Information and communication technology. – 2011. – №3. Electronic version: <http://www.ictineducation.org/homepage/2011/3/3/13-reasons-to-use-educational-technology-in-lessons.html>

2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года (Приложение к приказу Минобразования России от 11.02.2002 N 393)

3. Новиков А. М. Обучение: развитие опыта личности // Специалист. – 2010. – №8.

4. Образование и XXI век: Информационные и коммуникационные технологии. – М.: Наука, 1999. – 191 с.

5. Трайнев В. А., Трайнев И. В. Информационные коммуникационные педагогические технологии: Учебное пособие. – 3 изд. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2008. – 280 с.



УДК 37.013

ББК 74.268.1

Педагогика, методика преподавания иностранного языка

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИМЕНИТЕЛЬНО К ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

А. М. Жарова

В статье анализируются нормативные документы начального общего образования для выявления проникновения компетентностного подхода на данную ступень обучения. Исследуется элементарная коммуникативная компетенция как цель иноязычного образования в начальной школе.

Ключевые слова

Компетентностный подход, компетенция, иноязычная коммуникативная компетенция, начальная школа

С целью повышения качества обучения современное школьное образование направлено на реализацию компетентностного подхода, который окончательно пришел на смену знаниево-центрированному подходу к обучению. На сегодня стало практически очевидным, что уязвимость знаниево-ориентированного подхода связана с его направленностью на присвоение учениками фиксированного набора знаний, умений и навыков без учета индивидуальных особенностей школьников и условий обучения. Кроме того, данный подход слабо был ориентирован на практическое применение знаний, умений и навыков.

В противовес этому компетентностный подход нацелен на обеспечение осознанности результатов обучения, на усиление практической направленности деятельности обучающихся, на максимальное проявление ими собственной индивидуальности при выборе наиболее эффективных

стратегий и актуализации необходимых умений для достижения целей обучения. Данный подход подразумевает овладение учениками не просто набором знаний, умений и навыков, а таким их сочетанием, которое позволит достичь более высокой результативности обучения. Компетентностный подход направлен на то, чтобы учащиеся максимально полно использовали личностный потенциал в соответствии со своими индивидуальными особенностями и условиями учебного процесса.

Становление компетентностного подхода применительно к школьной ступени образования происходило не одномоментно. Этому предшествовало длительное осмысление его сущности, анализ потенциальных возможностей данного подхода применительно к разным уровням школьного образования.

Можно считать, что отправной точкой для становления компетентностного под-

хода в средней общеобразовательной школе стал 2001 год, в период которого была опубликована «Концепция модернизации отечественного образования на период до 2010 года» (2001 г.). В соответствии с этим документом, среди основных направлений модернизации особое место занимает «формирование ключевых компетенций – готовности учащихся использовать усвоенные знания, умения и способы деятельности в реальной жизни для решения практических задач» [1. С. 56]. Тем самым в документе была обозначена стратегическая линия развития среднего образования, ориентированная на кристаллизацию компетентностного подхода. Эта линия долгое время осмысливалась и исследовалась исключительно в научных изысканиях (Н. В. Барышников 1999, И. Л. Бим 2001, Н. Д. Гальскова 1999, Н. Ф. Коряковцева 2003, А. В. Щепилова 2005).

Результаты данных исследований послужили теоретическим основанием для создания и утверждения в 2010 г. Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (2010 г.).

Данный документ впервые для начальной школы утвердил в качестве законодательных требования к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования в параметрах **компетенций** обучающегося. Компетенции призваны конкретизировать результаты обучения младших школьников:

– личностные через овладение среди прочего «социальными компетенциями» [2. С. 8];

– метапредметные, предполагающие освоение универсальных учебных действий, обеспечивающих «овладение ключевыми компетенциями» [2. С. 9].

Сказанное позволяет заключить, что компетентностный подход пусть имплицитно (в самом тексте наименование данного подхода не упоминается), но явно прослеживается особенно в 1 и 3 его частях,

призванных отразить теоретические основания процесса модернизации начального общего образования. В частности, в стандарте пишется, что положенный в его основу «системно-деятельностный подход обеспечивает достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования и создает основу для самостоятельного успешного усвоения обучающимися новых знаний, умений, компетенций, видов и способов деятельности» [2. С. 4].

Вслед за введением в действие ФГОС НОО в 2011 г. публикуются примерные программы по учебным предметам, отвечающие требованиям модернизации образования в духе компетентностного подхода. В таблице 1 представлено отражение в содержании предметов начальной школы (исключая пока дисциплину «иностранный язык») компетентностной идеологии образования.

Как можно увидеть, в примерных программах ряда предметов компетентностный подход реализуется в полной мере. Кое-где он обозначен эксплицитно (предмет «Русский язык»). В целом легко увидеть, что применительно к учебным предметам требования, нормативно заданные в ФГОС НОО, определяют более конкретизированный перечень компетенций, продиктованный спецификой учебной дисциплины.

Компетентностный подход применительно к начальной школе наиболее полно раскрывается при формулировании целей иноязычного образования. Анализ нормативных материалов, регламентирующих процесс обучения иностранному языку в начальной школе («Примерные программы по учебным предметам», 2011, «Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования», 2010, «Планируемые результаты начального общего образования», 2010, «Новые государственные стандарты по иностранному языку 2-11 классы»,

Таблица 1

Реализация компетентностного подхода в содержании примерных программ учебных дисциплин начальной школы

Учебные предметы	Компетентностный подход и его реализация в программах по учебным предметам.
Русский язык	Социокультурная цель включает формирование коммуникативной компетенции [3. С. 9]. Для школ с русским неродным языком и родным нерусским языком практическую направленность обучения определяет компетентностный подход , реализация которого призвана сформировать у учащихся 1-4 классов коммуникативную, языковую, лингвистическую и культуроведческую компетенции [3. С. 68].
Литературное чтение	Приоритетной целью обучения литературному чтению в начальной школе является формирования читательской компетентности младшего школьника, осознание себя как грамотного читателя, способного к использованию читательской деятельности как средства самообразования [3. С. 135].
Изобразительное искусство	Среди метапредметных результатов обучения выделено обогащение ключевых компетенций (коммуникативных, деятельностных и др.) художественно-эстетическим содержанием [4. С. 13].
Физическая культура	Предмет «Физическая культура» способствует развитию личностных качеств учащихся и является средством формирования у обучающихся универсальных способностей (компетенций). Универсальными компетенциями учащихся на этапе начального образования по физической культуре являются: <ul style="list-style-type: none"> – умения организовывать собственную деятельность, выбирать и использовать средства для достижения её цели; – умения активно включаться в коллективную деятельность, взаимодействовать со сверстниками в достижении общих целей; умение доносить информацию в доступной, эмоционально-яркой форме в процессе общения и взаимодействия со сверстниками и взрослыми людьми [4. С. 98].
Музыка	Нет упоминания о компетенциях
Математика	
Окружающий мир	
Технология	
Информационная грамотность	
Безопасность жизнедеятельности	

2006, «Проектные задачи в начальной школе», 2010, «Программа НОО по английскому языку», 2006), позволил прийти к следующим выводам.

В ранних документах цель обучения младших школьников иностранному языку сформулирована не в компетентностных параметрах. В частности, в Стандарте начального общего образования (2006) в процессе изучения английского языка реализуются следующие цели:

– формирование умений общаться на английском языке с учетом речевых возможностей и потребностей младших школьников; элементарных коммуникативных умений в говорении, аудировании, чтении и письме;

– развитие личности, речевых способностей, внимания, мышления, памяти и воображения младшего школьника; мотивации к дальнейшему овладению английским языком;

– обеспечение коммуникативно-психологической адаптации младших школьников к новому языковому миру для преодоления в дальнейшем психологического барьера и использования английского языка как средства общения;

– освоение элементарных лингвистических представлений, доступных младшим школьникам и необходимых для овладения устной и письменной речью на английском языке;

– приобщение детей к новому социальному опыту с использованием английского языка: знакомство младших школьников с миром зарубежных сверстников, с зарубежным детским фольклором и доступными образцами художественной литературы; воспитание дружелюбного отношения к представителям других стран;

– формирование речевых, интеллектуальных и познавательных способностей младших школьников, а также их общеучебных умений [1. С. 65].

Компетентностное измерение целей и результата обучения иностранному языку в начальной школе зафиксировано исклю-

чительно в примерной программе 2011 г. Именно в этом документе указывается на необходимость формирования **элементарной коммуникативной компетенции** (ЭКК) младшего школьника на доступном для него уровне в основных видах речевой деятельности: аудировании, говорении, чтении и письме. При этом «элементарная коммуникативная компетенция понимается как способность и готовность младшего школьника осуществлять межличностное и межкультурное общение с носителями изучаемого иностранного языка в устной и письменной формах в ограниченном круге типичных ситуаций и сфер общения, доступных для младшего школьника» [4. С. 127].

В данной программе среди предметных результатов изучения иностранного языка выделяют **речевую и языковую компетенции** [4. С. 130]. Сопоставляя данные виды компетенций с «основными содержательными линиями» [4. С. 131], сформулированными в примерной программе, можно сделать следующие выводы:

1) коммуникативные умения в основных видах речевой деятельности: аудировании, говорении, чтении и письме входят в состав речевой компетенции и составляют содержание последней;

2) языковые средства и навыки пользования ими являются контентом языковой компетенции;

3) в качестве отдельной содержательной линии курса иностранного языка в начальной школе выделяют социокультурную осведомленность [4. С. 132]; она же рассматривается и как один из предметных результатов изучения иностранного языка [4. С. 131].

Проведенный анализ позволяет заключить, что интегративная цель обучения иностранному языку – элементарная коммуникативная компетенция – более детально конкретизируется через перечисление предметных результатов изучения ИЯ, которые, в свою очередь, коррелируют с основными содержательными лини-

ями данного предмета.

Описанная диспозиция компетенций довольно близка к тому, о чем пишут ученые – исследователи процесса обучения ИЯ в начальной школе. Например, И. Л. Бим и З. Н. Никитенко (2010), З. Н. Никитенко (2008), Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина, Н. В. Языкова (2008) считают, что в ее состав входят языковая, речевая, социокультурная, компенсаторная и учебно-познавательная компетенции. Как указывают З. Н. Никитенко: «Цель обучения ИЯ общепризнанно стала формулироваться как формирование у младших школьников иноязычной коммуникативной компетенции, включающей языковую (лингвистическую), речевую (дискурсивную), соци-

окультурную, компенсаторную и учебно-познавательную компетенции» [7. С. 44]. Данные выводы ученых воплотились впоследствии в требования, законодательно закрепленные в нормативных документах для начального общего образования.

Итак, компетентностный подход, реализуемый в настоящее время на начальной ступени образования в России, является закономерной необходимостью, и его реализация позволит по-новому подойти к формированию личности младшего школьника, осознающего себя активным субъектом учебной деятельности, готового к применению полученного опыта на практике, проявляя при этом индивидуальный стиль учебной деятельности.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Новые государственные стандарты школьного образования по иностранному языку 2-11 классы. – М.: АСТ: Астрель, 2006. – 380 с. – (Образование в документах и комментариях).

2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с. – (Стандарты второго поколения).

3. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа. В 2 ч. – Ч. 1. – 5-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2011. – 401 с. – (Стандарты второго поколения).

4. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа. В 2 ч. – Ч. 2. – 4-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2011. – 231 с. – (Стандарты второго поколения).

5. Планируемые результаты начального общего образования / [Л. Л. Алексеева, С. В. Анащенкова, М. З. Биболетова и др.]; под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2010. – 120 с. – (Стандарты второго поколения).

6. Проектные задачи в начальной школе: пособие для учителя / [А. Б. Воронцов, В. М. Заславский, С. В. Егоркина и др.]; под ред. А. В. Воронцова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2010. – 176 с. – (Стандарты второго поколения).

7. Никитенко З. Н. Развивающее иноязычное образование в начальной школе: монография / З. Н. Никитенко. – М.: Глосса-Пресс, 2010. – 438 с.

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

УДК 37.013.8

ББК 74.247.8+74.200.68

Социальная педагогика, педагогика



**НАРКОТИЧЕСКАЯ СУБКУЛЬТУРА КАК
ЭЛЕМЕНТ МОЛОДЁЖНОЙ СУБКУЛЬТУРЫ**

Л. В. Князева

На наркоманию – как форму девиантного поведения – влияет множество факторов. В данной статье мы выделяем несколько факторов и этапов в формировании этого социального феномена. В качестве примера мы приводим Великобританию, где разработано большое количество программ, нацеленных на формирование у подрастающего поколения определенного антинаркотического мировоззрения.

Ключевые слова

Молодёжные субкультуры, наркотики, наркотическое пристрастие, делинквентный, разумный, информированность, совершать преступление, жестокость, несовершеннолетний, деградация личности, мания, эйфория, социокультурный

Вопрос «Что такое молодежная субкультура?» до сих пор остается открытым как для ученых, так и для практиков, работающих с молодёжью. Сложность концептуализации данного понятия ведет к появлению дополнительных трудностей в работе с конкретными молодежными группами для правоохранительных органов, общественных организаций и государства в целом. Поиск однозначного определения данного понятия также важен и в исследовательских целях: дискуссии по этому поводу активно ведутся в педагогической, психологической, социологической литературе. Вопрос определения базового понятия оказывается еще более сложным, если мы попытаемся обнаружить общие характеристики «проблемных молодежных групп» в различных социокультурных и национальных контекстах.

Краткий словарь по социологии не дает четкой дефиниции субкультуры – это «культура какой-либо социальной общности, обусловленная бедностью ее социальных связей, неполнотой или затруднительностью доступа для нее к культурному наследию» [9, 401].

Одни ученые определяют молодежную субкультуру как культуру определенных возрастных малых групп, которая характеризуется рядом присущих только им особенностей: общностью стиля жизни, поведения, групповых стереотипов и самореализации. При этом субкультура подразумевает собственные нормы, нравы и привычки, нередко противоречащие господствующим в обществе [7, 9; 12, 319].

Другие определяют молодежные субкультуры как системы стилей жизни, смыслов, средств выражения, создаваемые

группами молодежи, находящимися в подчиненных структурных позициях в качестве реакции на доминирующие системы ценностей. При этом субкультуры отражают попытки разрешения противоречий, связанных с более широким социальным контекстом [17, 228; 19, 195; 20, 287].

Примечательно, что современные педагоги, социологи и психологи выделяют несколько этапов в формировании этого социального феномена. Во-первых, возрастание уровня неудовлетворенности некоторых важных потребностей личности. Это не только неудовлетворенность потребности в самовыражении, самореализации, но и в общении, и даже в устойчивом социальном окружении. Во-вторых, осознание некой способности снятия неудовлетворенности, которая выражается в создании поля для самовыражения и одновременно социальных отношений для общения друг с другом. В-третьих, формирование идеологии, подталкивающей к возникновению у всех ее носителей чувства общности. Это чувство является для них как бы основанием принадлежности к особой категории, большой социальной группе. В-четвертых, оформившись в такую социальную структуру, члены группы начинают работать на обновление культуры, на внедрение в нее новых элементов, зарабатывая, таким образом, социальный престиж, который стимулирует к совершенствованию деятельности. В-пятых, проявляется неравенство: более или менее уважаемые, авторитетные, что способствует возникновению официальных отношений между членами субкультуры. Появляются «боссы» и «авторитеты», «приспешники» и «приверженцы», возникают права и обязанности, правила и нормы поведения, законы и уставы. Что, в-шестых, означает образование уже стабильной и явно выраженной субкультуры.

Оформившись, субкультура задает твердые и определенные черты образа жизни своих носителей, которые поддерживаются реальными, живыми соци-

альными отношениями – формами влияния, негативными и позитивными санкциями, престижными оценками, воплощаемыми в жизнь реальным повышением или понижением группового статуса данного индивида [7, 9].

Среди многих элементов молодежной субкультуры, одним из самых значительных, существенно влияющих на социализацию подрастающего поколения, является наркотическая субкультура, стимулятором которой являются любопытство, желание экспериментировать, поиск новых острых ощущений в среде сверстников.

Угрожающими темпами идет рост наркомании среди молодежи. Нынешние показатели молодежной наркомании бьют все новые рекорды. Именно наркомания среди молодежи в первую очередь представляет серьезную угрозу современному обществу.

У преобладающего большинства молодых людей отсутствует превентивная психологическая защита, ценностный барьер, препятствующий приобщению к психоактивным веществам. Несовершеннолетний, начинающий принимать наркотики, оказывается в сложной социально-психологической ситуации – с одной стороны, мощный прессинг рекламных предложений нового стиля жизни, связанного с наркотизацией, новых ощущений в сочетании с доминирующими у подростка мотивами любопытства и подражания, с другой – безучастность или некомпетентность сверстников, педагогов, родителей. На наркоманию – как форму девиантного поведения – влияет наложение множества факторов: макро- и микросоциологических, объективных и субъективных, социальных, социально-психологических и индивидуально-личностных [8, 43-48].

Одним из важнейших факторов возникновения наркомании в молодежной среде является мода на наркотики и любопытство. Особая опасность возникает тогда, когда наркотик, принятый молодым человеком из любопытства или от скуки,

вызывает приятные ощущения. В результате у подростка возникает желание повторно испытать те же самые чувства. Как следствие появляется психическая зависимость от наркотика.

Неустоявшаяся и еще не окрепшая психика подростка также способствует возникновению пристрастия к наркотикам и развитию наркомании среди молодежи.

Причиной может являться влияние группы сверстников, в которой царит наркоманский стиль жизни. Причем в данном случае подобная наркомания у молодежи становится приятной и легкой альтернативой школе и семье, где дела часто идут не так гладко как того хотелось бы.

Большая опасность этого факта кроется еще и в том, что принятие наркотика будто бы повышает статус молодого человека в глазах его друзей. Употребление наркотиков в молодежных кругах часто становится чем-то вроде попытки считаться взрослым человеком. Эта причина является доминирующей в развитии наркомании среди молодежи.

Неумение справляться с появляющимися на пути жизненными трудностями можно считать также одним из факторов молодежной наркомании. Наркотик временно снимает психологическое напряжение, дает подростку возможность отодвинуть неприятности и получить необходимую разрядку.

Социальная опасность наркотической субкультуры состоит в том, что она возникает стихийно и получает наибольшее распространение или «моду» в группах социально-дезадаптированных подростков и несовершеннолетних правонарушителей. Постепенно наркотические пристрастия становятся «эпидемией», которая ведет к психической и социальной деградации личности. У таких молодых людей формируются иждивенческие настроения. Многие из них ни во что не верят, не имеют никаких целей в жизни, нравственно разложились. Некоторые группы наркоманов берут за основу философию гедо-

низма (от греческого *heddone* – наслаждение), истоки которой восходят к древнегреческим философам IV в. до н.э. Новоявленные несовершеннолетние наркоманы - «гедонисты» тоже утверждают, что целью их жизни и высшим благом является наслаждение. «Бери от жизни все, что можешь. Живи и наслаждайся. Все для человека и ради человека», – рассуждают они. Тем самым они оправдывают свою моральную распущенность, духовную нищету, безволие и пессимизм [5, 222].

Постоянно общаясь друг с другом, наркоманы проявляют большую солидарность, во всем противопоставляют себя социально-полезным группам. Они связаны друг с другом круговой порукой. Такие группы молодых наркоманов, как правило, разновозрастные, характеризуются неоднородным социальным составом. В них чаще всего входят лица без определенных занятий, имеющие различный социальный опыт, нередко судимые. Употребление наркотических веществ постепенно приводит к появлению у членов этих групп таких негативных качеств, как лживость, бродяжничество, склонность к истерии, нежелание учиться и работать, разврат и паразитический образ жизни. Большею частью в группе начинает употреблять наркотик один из членов, а за ним вовлекаются из чувства солидарности и любопытства другие. Делают это подростки как бы напоказ, бравировав своей принадлежностью к «бывалым» наркоманам. Им нравится, что их выделяют из окружающей среды, называя «наркоманами», «нориками», «химиками», «колунами» и т. д. Держатся такие начинающие наркоманы вместе, небольшими группами-стайками. В группах хорошо поставлена информация, есть свои неписанные законы, нормы и ценности, свои традиции, жаргон, ритуалы приема. Члены группы хорошо осведомлены где, у кого, сколько и по какой цене можно приобрести наркотические средства. Почти в каждой группе есть своя «дойная корова», т. е. лицо,

которое имеет наркотики или деньги на их приобретение. Как правило, это дети хорошо обеспеченных родителей, которые не контролируют, куда и сколько денег тратит их любимое «чадо».

Групповое принятие наркотиков способствует эйфории. Эйфория (от греческого *euphoria* – хорошо переношу) – это субъективно приятное изменение психического состояния человека, характеризующееся беспечностью, чувством радости, ощущением физического довольства и т.д., однако, не оправданное ни объективными условиями, ни состоянием здоровья. Употребление наркотиков приводит к искусственно вызываемой потере физической и социальной чувствительности, полной физической зависимости от них и моральной деградации личности. В силу этих изменений у человека развивается болезненное влечение к употреблению наркотиков – наркомания (от греческого *narke* – оцепенение и *mania* – страсть, безумие), которая вызывает необратимые патологические изменения в организме человека и даже полный распад личности. Сначала группы малочисленные по 2-3 человека. Со временем они разрастаются до 10-15 человек. Чем шире круг наркоманов, тем больше возможности добывать наркотики. Обычно группа сбивается вокруг самого опытного, знающего способы «добычи» и принятия наркотика, признаки опьянения, вожака. Такие группы подростков-наркоманов собираются, как правило, в укромном месте (в подвале, на чердаках, в заброшенных сараях, у кого-нибудь дома и т.д.). Главное и основное для них занятие – «уколоться и забыться» – отключиться, чтобы не было никаких забот и тревог, а была одна веселость и наслаждение [10, 40-46].

Распространение и потребление наркотических средств имеет явную и скрытую формы. Явная выражена в официально зарегистрированной части подростков и молодежи – это находящиеся на учете в учреждениях здравоохранения в связи с прохождением лечения, а также уличен-

ные в наркопреступлениях соответствующими подразделениями УВД. Анализ ситуации, связанной с потреблением подростками и молодежью наркотических средств, свидетельствует, что их явная часть – количество состоящих под диспансерным наблюдением – составляет в лучшем случае четверть от общего числа молодых наркоманов. Истинное число общающихся к потреблению наркотических средств или больных наркоманией известно лишь в самых общих чертах и с определенной степенью вероятности, поскольку сюда входят как те, кто лечится неофициально или самостоятельно, так и те, кто вообще не выявлен.

Чем же опасны группы несовершеннолетних наркоманов? В результате действия наркотиков у подростков изменяется сознание, нарушается восприятие окружающей действительности, теряется ориентировка во времени и пространстве. В таком состоянии они способны на спонтанные и необдуманные действия: могут напасть неожиданно на любого человека, совершить любое преступление вплоть до убийства и самоубийства. С течением времени у них снижается интеллектуальный уровень развития, наблюдается физическая и психическая утомляемость, ухудшение памяти, а в результате пропадает интерес к учебе и труду. Социально полезные связи у них рвутся, что ведет к сужению круга общения. Такой результат ведёт их к скрытому, неконтролируемому и обособленному образу жизни. «Дружеские» связи и отношения сохраняются у них только с такими же наркоманами. Все это постепенно приводит подобную молодежь к социальной и психической деградации. Потребление наркотиков молодежью порождает насилие, бездуховность, одиночество, способствует потере нравственных ценностей. Все прогрессивные страны мира активно борются с проблемой групповой молодежной наркомании, применяя так называемую «концепцию нулевой толерантности», т.е. полной нетерпимости к наркомании.

По данным Организации Объединённых Наций, более 100 миллионов человек в мире регулярно употребляют наркотики. По данным международной статистики, весь круг заболеваний, связанных с наркоманией, является причиной около 10% всех смертей и 20% всех госпитализаций. Причем в настоящее время около 40% госпитализированных в психиатрические клиники составляют подростки с делинквентными формами поведения в сочетании с наркотизацией [13, 8].

Что же касается России, то наркомания стала настоящей бедой нашего и без того больного общества. Самое страшное, что ей подвержены люди, как правило, молодые, с неокрепшей психикой, но уже лишённые будущего.

В настоящее время в России, по экспертным оценкам, не менее двух с половиной миллионов человек употребляют наркотики. Причём 70% – молодёжь до 30 лет. В последние пять лет нижняя планка возраста, с которого наркотики начинают пробовать, опустилась до уровня 11-12 лет, это совсем дети, учащиеся 5-6 классов. На 1 января 2011 г. число только зарегистрированных потребителей наркотиков составляло 650 тысяч. Ежегодно по подсчётам, которые ведутся правоохранительными органами, более 200 тысяч преступлений связаны с незаконным оборотом наркотических средств. При этом те, кто потребляет наркотики, конечно, не участвует ни в какой трудовой деятельности, ни в каком созидательном труде [4]. В больших и малых городах России, согласно анонимному опросу, почти 95% молодёжи пробовали наркотик хотя бы один раз [15].

На вопрос «Почему молодёжь употребляет наркотики?» нельзя дать однозначный ответ. Это многогранное и сложное социальное явление. Тем не менее, ученые называют причины, способствующие приобщению подростков к наркотической субкультуре в любом социуме. Среди них следует отметить наиболее важные:

– неблагополучная семья (алкоголизм

или наркомания родителей, низкий жизненный уровень, отсутствие эмоционального контакта, неполная семья, жестокое отношение родителей к детям и др.);

– психологические проблемы (гомосексуализм, одиночество, маргинальное положение в группе сверстников);

– безработица молодежи, отсутствие реальной программы досуга;

– академическая неуспеваемость (низкие показатели в учебе, прогулы);

– влияние локальной субкультуры безработных, лиц без определенных занятий на формирование подростков, проживание в районах с низким имущественным цензом (районы «городского дна»);

– установление и поддержание контакта с лицами, выступающими в роли так называемых «учителей» и источников распространения наркотиков;

– подражание более старшим или авторитетным сверстникам (создание имиджа «крутого парня»);

– протестные реакции («назло»), направленные против старших (родителей, педагогов);

– любопытство, скука, ничегонеделание, подчинение давлению и угрозам.

Кроме этого, по мнению В. И. Петрищева, к употреблению наркотиков молодёжь привлекает: во-первых, любопытство, ибо такой «опыт» укрепляет их статус в группе, придает некий ореол смелости; во-вторых, жажда острых ощущений, склонность экспериментировать, в том числе и над собой; в-третьих, желание не казаться «зеленым», вращаясь в определенной группе сверстников; в-четвертых, ложное представление о легкости решения проблем, с которыми они столкнулись, под воздействием «одурманивающих средств»; в-пятых, стремление «познать себя изнутри» [11, 143].

Следует учитывать еще и тот факт, что каждый юноша или девушка имеют свою индивидуальную причину, которая может привести к употреблению наркотиков. Чаще всего это желание испытать на себе

чувство легкости и наслаждения, «балдежа», «кайфа» или эйфории, о которых подросткам так много рассказывают их «бывалые» друзья и товарищи. Желание подражать также является существенной чертой, выражающейся в стремлении молодёжи «быть как все, не отставать от других». Они очень дорожат своим микроокружением, боятся потерять расположение товарищей, поэтому с легкостью идут на их уговоры хоть один раз попробовать «затянуться», «уколоться», «проглотить колесо» и т. д. Этому способствуют также любопытство, стремление перебороть в себе страх перед неизведанным, а иногда и стрессовое состояние от какой-либо личной «трагедии», потому что «всю жизнь не везет, оттого и тошно на душе» или «захотелось забыться», «отключиться» от «безысходности положения, однообразия жизни и скуки» и др.

Сегодня учет наркотизации молодежи ведется в диспансерах на той стадии, когда за помощью обращаются преимущественно больные наркоманией. В этом случае под учет подпадают только те, кто обратился в государственное учреждение, в то время как многие прибегают к помощи частных врачей либо лечатся сами. Что касается правоохранительных органов, то они учитывают преступников, организующих и реализующих незаконный оборот наркотических средств, психотропных препаратов.

Так, в Соединенных штатах Америки, по признаниям официальных лиц, сегодня свыше 50% старших школьников употребляют наркотики. Столь же безрадостна картина и в странах Западной Европы.

Конечно, предложенный список причин не в полной мере объясняет суть такого феномена как наркотическая субкультура подростков, но позволяет более глубоко вникнуть в его содержательные характеристики.

Для решения этой злободневной проблемы нам необходимо обратиться к позитивному международному опыту. По-

лезным для российской педагогической науки в этом плане будет введение учебной дисциплины в школе «Обучение здоровому образу жизни», как в Великобритании, или антинаркотического обучения в школе, как в ФРГ, или терапии фокусирования на решение проблем молодежи, как в США. Несомненную ценность представляют занятия по обсуждению проблем данной группы (ретиминга) как в других европейских странах [6, 157].

Что касается Великобритании, сегодня многое делается для ведения активной борьбы с молодёжной наркоманией. В основе ее лежит прагматический подход. Английские специалисты уделяют основное внимание одной концепции – активизации всего потенциала общины (семьи, школы, церкви, внешкольных центров и организаций и т. д.).

Данное направление в рамках общины реализуется тремя путями: развитием сети специальных пунктов и центров лечения подростков-наркоманов; созданием и внедрением разнообразных программ и проектов, имеющих профилактический характер; расширением законодательных мер.

С 80-х годов в Великобритании в рамках национальной программы по оздоровлению общества развивается антинаркотическая кампания, которая определяет своей целью формирование у подрастающего поколения определенного антинаркотического мировоззрения. По радио и телевидению постоянно идут специально подобранные программы для молодежи с серьезными научными данными и документальными вставками. Целью таких программ является просвещение молодых людей, снабжение соответствующей информацией, способствующей предотвращению первой попытки употребления наркотиков. Телевизионные каналы британского телевидения на примере персонажей любимых подростками «мыльных опер» показывают пагубное влияние наркотиков.

В 90-е годы из-за обострения социальных болезней британского общества,

связанных с увеличивающимся ростом употребления молодежью наркотиков, набирает силу новая программа «Инициатива предотвращения употребления наркотиков». Характеризуя ее, Джон Мейджер, бывший премьер министр Великобритании, отметил, что «...эта программа предназначена для работы у самых истоков общества и сосредоточивает свое внимание на молодежи. Небольшие специализированные группы будут работать в местных общинах по всей стране. Сейчас такие группы расширяют районы своего влияния, чтобы в среднем охватить от 6 до 16 млн. людей. Этому способствует, например, футбольный клуб графства Наттс и профессиональная ассоциация футболистов, которые привлекают молодых людей в футбольные клубы с целью отвлечь молодежь от искушения употреблять наркотики» [18, 7, 14, 55; 1, 526].

В Великобритании существует разветвленная сеть разнообразных центров и программ по оказанию помощи молодым наркоманам. К ним можно отнести программу «Образование для жизни», направленную на то, чтобы углубить и расширить знания ребенка о самом себе, укрепить самоуважение, развить навыки в принятии решений [3, 200; 14, 195-196].

Программа осуществляется мобильными центрами, смонтированными на авто-трейлерах, в которых подготовленные в этой области учителя и специалисты объезжают близлежащие школы, расположенные в сельской местности, показывая детям видеofilмы о последствиях употребления наркотиков, обсуждая с ними навыки общения со старшими школьниками, устраивая разнообразные игры, которые помогают им развить характер, воспитать в себе чувство собственного достоинства, отстаивать свою точку зрения.

Большую популярность завоевали в Великобритании небольшие группы «Окажи сам себе помощь» («Self-help-group»). В настоящее время их насчитывается несколько сотен, и они разбросаны по всей

территории страны. Очень важно, что подобные группы работают с населением местной общины и родителями подростков-наркоманов. Отношения между молодыми пациентами и персоналом складываются доверительные, потому что многие работники – это добровольцы из местных жителей, бывшие некогда сами наркоманами, бескорыстно оказывающие посильную помощь.

В британских школах в последнее время широко внедряются программы по антинаркотическому воспитанию, которые во многом схожи с американской программой «Ваше здоровье – 2000». Такие программы апеллируют не только к сознанию ребенка, но и к таким психологическим реалиям, как формирующаяся личность, навыки общения в группе сверстников. Они ставят своей целью не только передачу детям суммы необходимых знаний, но и тренировку операционных моментов, навыков правильного поведения в ситуациях, когда они сталкиваются с наркотиками.

Превентивное воспитание в Англии начинается с детского сада и заканчивается в старших классах. Английские ученые считают, что прививать социальные навыки и передавать соответствующие знания нужно задолго до того, как школьники впервые столкнутся с необходимостью принятия решений.

В целом программы антинаркотического воспитания предполагают воспитание детей и подростков свободными по отношению к внешним обстоятельствам жизни. Суть такой свободы заключается в возможности занять по отношению к психоактивным веществам ту или иную личностную позицию, что является результатом целенаправленной и длительной воспитательной работы (развитие самоуважения, навыков распознавания чувств, управление собой в состоянии стресса, умение разрешать конфликты, отстаивать свою точку зрения, принимать решения и ответственно выполнять их).

Таким образом, положения современ-

ной превентологии направлены не только и не столько на профилактику конкретных видов наркомании, а на «укрепление здоровья посредством реализации одной из главных целей здорового образа жизни – утверждение разумных форм личного поведения, развитие системы личного противостояния, обсуждение альтернативных психоактивным веществам способов получения удовлетворения потребностей, осознания личных предпочтений в сфере группового досуга» [2, 207; 16].

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Аванесов, Г. А. Криминология и социальная профилактика / Г. А. Аванесов. – М., 1980. – 526 с.
2. Бочарова, В. Г. Педагогика социальной работы / В. Г. Бочарова. – М., 1994. – 207 с.
3. Бурмистров, И. А. Криминологическое изучение неформальных групп несовершеннолетних и предупреждение органами внутренних дел совершаемых ими преступлений: Дис. ... канд. юрид. наук / И. А. Бурмистров. – М., 1997. – 200 с.
4. Вступительное слово Президента РФ на заседании президиума Госсовета, посвящённом борьбе с распространением наркотиков среди молодёжи 18 апреля 2011. – Иркутск.
5. Габiani, А. А. На краю пропасти: Наркомания и наркоманы / А. А. Габiani. – М.: Мысль, 1990. – 222 с.
6. Гарашкина, Н. В. Технология социальной работы: Учебно-методическое пособие / Н. В. Гарашкина. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2004. – 157 с.
7. Долгова, Т. П. Молодежная субкультура и наркотики / Т. П. Долгова, Ю. А. Клейберг. – Тверь: Б. и., 1997. – С. 9.
8. Журавлева, Л. А. Факторы и условия наркотизации молодежи / Л. А. Журавлева // Социс. – 2000. – № 6. – С. 43-48.
9. Краткий словарь по социологии / Под общ. ред. Д. М. Гвишиани, Н. И. Лапина; Сост. Э. М. Коржева, Н. Ф. Наумова. – М.: Политиздат, 1989. – С. 401.
10. Особенности поведения подростков, употребляющих наркотики // Борьба с преступностью за рубежом. – 1995. – №5-6. – С. 40-46.
11. Петрищев, В. И. Великобритания: социализация молодежи на рубеже 90-х годов XX века / В. И. Петрищев. – Красноярск, 1992. – 143 с.
12. Ремшмидт, Х. Подростковый и юношеский возраст = Entwicklung und Entwicklungskrisen im Jugendalter: Проблемы становления личности / Пер. с нем. Г. И. Лойдиной. – М.: Мир, 1994. – 319 с.
13. Рожков, М. И. Профилактика наркомании у подростков: Учеб.-метод. пособие / М. И. Рожков, М. А. Ковальчук. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – С. 8.
14. Саламатина, И. И. Типология подростков с делинквентным поведением / И.И. Саламатина // Человек, здоровье, физическая культура и спорт в изменяющемся мире / Материалы IX научно-практической конференции. – Коломна, 1999. – С. 195-196.
15. Шакиров, М. Ш. Наркобизнес в России / М. Ш. Шакиров. – М.: ЗАО Центрполиграф, 1998.
16. Bandura, A. Principles of Behavior Modification. – N. Y., 1969.
17. Brake, M. Comparative youth cultures: The sociology of youth culture and youth subcultures in America, Britain and Canada / M. Brake. – L.: Routledge and Kegan Paul, 1985. – 228 p.
18. Education and the Family / Ed. by L. Kaplan. – Boston, 1992. – P. 7, 14, 55.
19. Hebdige D. Subculture: The meaning of style / D. Hebdige. – L.: Methuen, 1979. – 195 p.
20. Resistance through Rituals: Youth subcultures in post-war Britain / Ed. by Hall St., Jefferson T. – L.: Hutchinson Univ. Press, 1975. – 287 p.



УДК 37.013.8

ББК 74.247.8+74.200.68

Социальная педагогика, педагогика

УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ДЕЛИНКВЕНТНЫХ ГРУПП НЕСОВЕРШЕННО- ЛЕТНИХ В США

Е. М. Кочеткова

Проблема изучения условий и факторов возникновения делинквентных групп несовершеннолетних весьма актуальна для психолого-педагогической теории и превентивной практики как США, так и России. Решение данной проблемы представлено значительным количеством зарубежных теоретических разработок, осуществленных в русле «групповой педагогики» и «групповой динамики», и тесно связано с серьезным научным осмыслением делинквентного поведения несовершеннолетних.

Ключевые слова

Молодежная субкультура, молодежная преступность, делинквентные группы несовершеннолетних, молодежные банды, социализация

Делинквентные группировки несовершеннолетних являются одним из наиболее серьезных факторов возникновения молодежной преступности. Помимо высокой общественной опасности, они создают комплекс социально-педагогических проблем, поскольку представляют собой своего рода «вирус», встроенный в нормальные процессы социализации подростков и юношей. Соединенные Штаты Америки одними из первых ощутили опасность распространения явления групповой преступности молодежи. Будучи изначально мультикультурной и ценностно-стратифицированной страной, Америка стала пространством столкновения разных культурных традиций. Множество факторов, определявших развитие США в XIX-XX вв., обусловили специфику проявления преступности и формы ее суще-

ствования. Система гангстерских банд в США почти такая же старая, как и государственная система. Первые американские гангстеры появились около 1680 г. в виде контрабандистов [1, с. 3-29].

Тематически и хронологически исследования американских социологов и криминологов по проблеме подростково-молодежных делинквентных банд можно разделить на три периода [4]. Ранние исследования были частью более общей проблемы, которой занимались чикагские социологи: изучение явлений социальной дезорганизации в быстро растущих городских районах: Ф.Трэшер (1927), Эсбари (1928), К. Шоу (1930), К. Шоу и Г. МакКей (1942), У. Уайт (1943).

Вторую волну можно датировать от середины 1950-х до середины 1960-х: А. Коэн (1955), У. Миллер (1958), Л. Яблон-

ский (1959), Р. Клоуард и Л. Оулин (1960), И. Спергел, (1963), Д. Шорт и Ф. Стробек (1965), М. Клейн (1971), когда внимание уделялось преимущественно субкультурным аспектам молодежных банд.

Начало современного периода исследований банд, который продолжается до настоящего времени, можно датировать первой половиной 1980-х годов. Можно отметить работы следующих исследователей: Джой и Робинсон (1980), Р. Хоровиц (1983), Д. Хаджедорн (1988), Э. Кэмпбелл (1984, 1990), Д. Виджил (1988), М. Харрис (1988), Р. Хафф (1989), Д. Фэган (1989-1990), К. Чин (1990), Д. Виджил и Джун (1990), Д. Мур (1991), Сворт (1991), Ф. Падилла (1992), У. Сандерс (1996), С. Деккер и Ван Уинкл (1996), С. Венкатеш (1997) и др.

Ранние исследования банд осуществлялись в рамках проблемы социальной дезорганизации в быстрорастущих городских районах (Ф. Трэшер, К. Шоу, Г. МакКей, У. Уайт).

В основе работ Фредерика Трэшера лежали теория социальной дезорганизации, а также обыденные представления о жизни в нищих районах. В своем исследовании он пытался объяснить причины существования банд и выявить их функции. По его мнению, причинами существования делинквентных сообществ является «невозможность обычаев и институтов прямо и эффективно функционировать, направляя и контролируя опыт подростков в условиях дезорганизации семейной жизни, неэффективности школьного образования, формализма и поверхностности религии, коррумпированности и индифферентности местных политиков, низкого уровня и монополии на занятость, безработицы и отсутствия возможностей для благотворного восстановления сил» [10, с. 228].

Ф. Трэшер впервые выделил различные категории членства, отметил краткость членства в бандах, их нестабильность и открытый характер. По его наблюдениям, делинквентные банды были ос-

нованы на сегрегированности членства: в основном они состояли из людей одной расы и/или национальности, причем, если смешение национальностей допускалось, то смешение рас было абсолютно исключено. Все банды состояли из молодых людей, принадлежавших к низшим слоям общества. Большинство подростков входило в банду на протяжении трех-четырех лет, потом выросли, женились и переставали участвовать в ее деятельности.

Банды сформировали весьма сложную структуру и «традиции», которые живут дольше, чем одно поколение членов: хотя состав банд меняется, сами по себе они довольно устойчивы. Лишь сравнительно небольшое число банд, часть которых ориентирована на совершение преступлений, обладает формальной организацией и относительной стабильностью: когда банда осуществляла «экономическую деятельность», возникало разделение обязанностей между ее членами. В других случаях статусы членов банды были примерно одинаковыми, и решения принимались путем достижения консенсуса. Другой исследователь раннего периода, Уильям Уайт, также считал, что структура банды вырастает из традиционного сообщества подростков, которое существует длительное время.

Новый всплеск активности банд был отмечен в середине 1950 – конце 1960-х гг. в ряде крупных городов США: Нью-Йорке, Филадельфии, Бостоне, Чикаго, Сан-Франциско и Лос-Анджелесе, включая пригороды [4]. Этот период характеризовался наибольшим количеством исследований: параллельно со сбором фактов шло развитие теорий делинквентности, прямо связанных с подростковыми бандами. Это в свою очередь определило цели и задачи некоторых важных проектов по исследованию и борьбе с бандами (А. Коэн в Чикаго; Р. Клоуард и Л. Оулин в Нью-Йорке; У. Миллер в Бостоне; Л. Яблонский в Нью-Йорке; Д. Шорт и Стробек, Д. Шорт и Х. Маттик в Чикаго) и привело к формированию соответству-

ющей социальной политики [8, с. 52-54].

Изменился этнический состав банд – если в предыдущие десятилетия большинство уличных банд состояло из белых, то к 1950-1960-м гг. в крупных городах главная роль перешла к негритянским и испанским (состоявшим из мексиканцев и пуэрториканцев) бандам (Бостон, Чикаго). В юго-западных городах (Сан-Диего, Лос-Анджелес) доминировали мексиканские банды, но быстро развивались и негритянские. В Филадельфии и Сан-Франциско преобладали черные банды.

Самым заметным исследованием этого периода был проект Льюиса Яблонского. Прежде чем приступить к конкретным исследованиям, Л. Яблонский попытался дать анализ существовавших к тому времени подходов и сформировать некоторые теоретические предпосылки. Предшествующие социологические исследования, по его мнению, дали неадекватные результаты, поскольку строились в соответствии с концепцией социальной группы, а не пред-группы. Л. Яблонский выстраивает концепцию пред-группы, а именно некоего промежуточного образования между группой и толпой, и определяет банду как один из видов пред-групп. В своем исследовании Л. Яблонский использовал интервью с подростками, задержанными на месте драки. Банда как пред-группа, по мнению Л. Яблонского, обладает следующими функциональными характеристиками: подвижность членства (каждый может войти и выйти из банды, когда захочет), ролевая неопределенность (для чего создана банда, что в ней делать). Но первичная функция банды, по мнению Яблонского, – обеспечивать выход агрессии и враждебности, а также удовлетворять постоянные или эмоциональные сиюминутные нужды ее членов. По его мнению, пред-группу делинквентов характеризуют следующие факторы: «1. расплывчатое определение роли, которую играют члены группы; 2. ограниченная сплоченность; 3. непостоянство; 4. минимальная согласованность норм пове-

дения; 5. текучесть членов группы; 6. беспорядочное руководство; 7. ограниченность ожиданий в отношении членского состава» [5, с. 355-366].

В 1980-е годы американские социологи обнаружили, что они не могут объяснить рост активности банд, поскольку серьезных исследований этого феномена не проводилось с начала 1960-х, и исследователи оперируют устаревшими теориями и фактами, которые в основном касались субкультурных аспектов молодежных банд. В исследованиях того периода боролись две точки зрения на происхождение банд: в соответствии с первой, банды возникли в ответ на отсутствие возможностей для представителей рабочего класса достичь успеха в обществе, и, соответственно, фрустрацию статуса; согласно второй, банда является естественным элементом субкультуры рабочего класса.

Исследователи делинквентных группировок современного периода сосредоточили свое внимание на бандах, организованных по этническому (афро-американские, мексиканские, азиатские и т. п.) и половому (мужские, женские, смешанные) признакам (Р. Хоровиц, Д. Хаджедорн, Э. Кемпбелл, Д. Виджил. Р. Хафф, Д. Фэган, К. Чин, Д. Мур, Ф. Падилла, У. Сандерс, С. Деккер, С. Венкатеш). Они пытаются описать структуру и поведение банд, а также проанализировать, как банды сосуществуют с «большим» обществом. По данным ряда исследований, банда действует как организация, подобная семье, во многих случаях обеспечивая элементарные способы выживания [4]. Традиционные институты социального контроля практически не имеют влияния на банды, поскольку их члены изолированы от основного общества.

По данным ранних исследований, в США большинство городских банд состояло из европейских иммигрантов: ирландцев или итальянцев (Трэшер). Впоследствии стали преобладать латиноамериканские, негритянские и юго-восточно-

азиатские банды (Клейн и Янковский). В качестве общей причины возникновения банд ученые называют сокращение производства и, как следствие, распространение бедности в городских местных сообществах, что оказывает дезорганизующее воздействие на традиционные институты. Для сохранения традиционных связей молодые люди создают делинквентные банды, и многие из них продолжают участвовать в банде даже в зрелом возрасте, нередко трансформируя их в криминальные организации. Банда действует как организация, подобная семье, и во многих случаях обеспечивает элементарные способы выживания.

Современные исследователи также отмечают, что банды формируются в основном из социальных групп с низким достатком, представителей национальных меньшинств, неполных семей; однако не все подростки из этой среды вступают в банды. Организация банды является разнообразной и сложной и имеет ярко выраженную возрастную стратификацию, а также различия в степени активности ее членов. Преступность банд является по своей природе насильственной, члены банд совершают большее количество преступлений, чем подростки, не имеющие отношения к бандам. Основой ее интегрирования являются столкновения с «чужими» и участие в различной криминальной деятельности. Кроме того, члены банд нередко продают наркотики.

Вместе с тем существуют различные точки зрения на сущность банд. Одни говорят о неформальном, спонтанном и быстротечном их характере (Ф. Трэшер, Л. Яблонский, А. Коэн). Они считают, что банды возникают в районах с полным отсутствием социального контроля и поэтому не могут быть жизнеспособными. Другие исследователи (У. Миллер и Д. Мур) опровергают мнение о том, что банды не могут основываться на сложных и долговременных связях. Они считают банды одной из форм человеческого сообщества,

сходной с другими группами. По их мнению, банды – это символы сообществ или классов, откуда они вышли, своеобразные способы существования.

Исторический анализ неформальных объединений показывает, что возникают они не сами по себе, а являются одним из проявлений тех противоречий, которые существовали в обществе. В условиях экономической дестабилизации и нарастания общей социальной напряженности подростки оказываются в числе самых незащищенных социальных групп населения. Подростковый и юношеский возраст вообще и ранняя юность в особенности представляют собой группу повышенного риска. Причин здесь много: сказываются трудности переходного возраста, перестройка «Я-концепции», пограничность и неопределенность социального положения, противоречия, вызванные перестройкой механизмов социального контроля, взрослые способы поведения, предполагающие самодисциплину и самоконтроль, еще не сложились и не окрепли, а требования послушания взрослых и присущие детские формы контроля – уже не действуют на них.

Как показано в многочисленных исследованиях, группа сверстников является важнейшим институтом социализации особенно в подростковом возрасте. В ней подросток решает ключевые задачи своего возраста, связанные с началом сепарации от родительской семьи, обретения личностной идентичности, установления связей с широким социумом, получением подтверждения личностной значимости в глазах сверстников своего и противоположного пола.

Ориентация на сверстников в подростковом и юношеском возрастах – неотъемлемая часть молодежной субкультуры, поскольку общение со сверстниками чрезвычайно важно и представляет своеобразный «университет», помогающий им утвердиться как личности [3, с. 74].

По мнению А. В. Мудрика, социализирующие функции группы сверстников заключаются в том, что они, во-первых, по-

могут подросткам обособиться в социуме, создавая условия автономизации от взрослых и родительской семьи. Во-вторых, они способствуют научению полоролевым моделям поведения. В-третьих, они являются средой и условием самоопределения для подростков. В-четвертых, они способствуют развитию самосознания, являясь своего рода зеркалом для индивида. Помимо этого, они дают возможность получить поддержку, стимул для саморазвития и самоизменения [2, с. 178-184].

В зарубежной литературе, в целом, представлены сходные точки зрения. Очевидно, что любая группа в той или иной степени помогает удовлетворять какие-либо биологические, социальные или эмоциональные потребности индивида. Например, Г. Гечиус и Дж. Таш [6, с. 174] обозначают следующие причины, которые заставляют молодых людей присоединяться к группам:

- возможность приобрести друзей и дружеское общение;
- возможность сделать то, что в одиночку сделать невозможно;
- получить принятие и достичь статуса;
- возможность обрести идентичность;
- возможность реализовать лидерство или получить опыт последователя;
- возможность быть частью чего-то большего, чем ты сам;
- возможность научиться или научить чем-либо;
- возможность выразить себя и свое мнение;
- возможность развлекаться и заниматься интересным делом;
- возможность освободиться из-под контроля взрослых;
- познакомиться и научиться общаться с представителями противоположного пола.

Таким образом, до некоторой степени молодежные банды очень похожи на другие подростковые группы. Однако они отличаются способами, которыми они организуют свою жизнедеятельность. Д. Протроу-Стит выделяет следующие типичные черты, которые характерны как

для просоциальных групп несовершеннолетних, так и для молодежных банд [9, с. 98-105]. Оба типа групп:

- обеспечивают своих членов временной эмоциональной основой в течение периода между зависимостью детства и взрослой независимостью;

- удовлетворяют подростковую потребность в принадлежности группе, отличной от их семьи;

- предлагают подросткам цели, мировоззрение и место, где они могут чувствовать собственную ценность. Членство в группе дает ощущение цели в жизни подростка;

- чем больше молодой человек чувствует себя предоставленным самому себе, тем сильнее для него привлекательность групп сверстников;

- включают ритуалы, которые помогают определить группу и место индивида в группе;

- часто предполагают способы демонстрации членства и ношение опознавательных цветов, символов или одежды;

- молодежные группы часто имеют ритуалы инициирования (клятвы, посвящения), которые предполагают какие-либо испытания, в которых предполагаемый член должен продемонстрировать свою лояльность группе.

То, что дифференцирует банды от просоциальных групп молодежи связано, прежде всего, с насилием:

- все банды применяют насилие или потенциально разрешают его;

- банда как группа позволяет им совершать насильственные действия и реализовывать антиобщественное поведение, которое индивидуально они вряд ли совершили бы.

Притом, что молодежные банды во многих отношениях похожи на другие группы несовершеннолетних, ключевая характеристика, которая их отличает – насилие как центральный момент жизни группы. Д. Протроу-Стит отмечает, что это свойство молодежных групп иногда используется политическими режимами для совершения

репрессий и даже геноцида. Примерами банд, созданных политическими диктаторами для выполнения действий репрессивного характера, можно назвать Гитлерюгенд в Германии перед Второй Мировой Войной, Красные отряды Мао Цзедуна в Китае и группы несовершеннолетних головорезов в Мозамбике. По ее замечанию, «...пылая от почти безграничной энергии, непривязанные к кровной семье и еще не создав свою собственную, юные парни в каждой культуре – очень горячий ресурс» [9, с. 98-105].

Согласно оценкам А. Голдштейна [7], в Соединенных Штатах насчитывается более 2000 таких банд, действующих в городах, пригородных поселениях и в сельской местности. Эти банды состоят, в основном, из подростков и юношей мужского пола, хотя число банд, состоящих из девушек, постепенно увеличивается. Молодые люди вступают в банды по многим причинам. Наиболее часто называют такие факторы как дружба, гордость, чувство идентичности, повышение самоуважения, жажда впечатлений, необходимость добы-

вать средства к существованию и наркотики, семейные традиции. Большинство этих мотиваторов связано с нормальными потребностями развития в подростковом возрасте. Тем не менее, подростки, объединяющиеся в банды, пытаются решать проблемы возраста неадекватными способами и с помощью ненормативных средств. Действия банд в последние годы становятся все более агрессивными и жестокими, имеющими летальные последствия вследствие участвовавшего применения огнестрельного оружия. Типичными проявлениями таких действий современных подростковых банд являются стрельба из проезжающего автомобиля, убийства на территории школы, ночные вооруженные ограбления.

Таким образом, делинквентные группировки несовершеннолетних стали наиболее крупной социальной и педагогической проблемой для США. Жизненная реальность значительной части американских подростков включает в себя контакты с представителями таких групп или же членство в них. Для многих общин деятельность группировок представляет главный источник криминальной опасности.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. *Ленг, Р.* Управление конфликтом между молодежными бандами: применение норм межгосударственных отношений / Р. Ленг, Е. А. Хендерсон // Социальный конфликт. – 1997. – №3. – С. 3-29.
2. *Мудрик, А. В.* Социализация человека / А. В. Мудрик. – М., 2004. – 304 с.
3. *Петрищев, В. И.* Великобритания: социализация молодежи на рубеже 90-х годов XX века / В. И. Петрищев. – Красноярск, 1992. – 143 с.
4. *Салагаев, А. Л.* Исследование молодежных шак в американской социологии. Совет по международным исследованиям и обменов / А. Л. Салагаев, А. Ю. Коннов. – [Электронный ресурс] – <http://www.irex.ru/press/pub/polemika/11/salagaev-konnov/>
5. Социология преступности: Современные буржуазные теории / Пер. с англ. / Под ред. Б. С. Никифорова. – М., 1966. – 368 с.
6. *Goetschius, G.* Working with unattached youth / G. Goetschius, J. Tash. – London: Routledge and Kegan Paul, 1967. – 174 p.
7. *Goldstein, Arnold P.* The Gang Intervention Handbook / Arnold P. Goldstein, C. Ronald Huff. – Illinois: Research Press, 1993. – 175 p.
8. *Klein, Malcolm W.* The American Street Gang: Its Nature, Prevalence, and Control / Malcolm W. Klein. – New York: Oxford University Press, 1995. – P. 52-54.
9. *Prothrow-Stith, D.* Deadly consequences / Prothrow-Stith, D. – New York: Harper Collins, 1991. – P. 98-105.
10. *Thrasher F.* The Gang: A study of 1313 gangs in Chicago. – Chicago, 1927. – 978 p.



УДК 37.013
ББК 74.200
Педагогика

БАЗОВЫЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

А. А. Лобанова

Статья посвящена проблеме определения базовых общекультурных компетенций старшеклассников. Были проанализированы теоретические источники и выделены базовые общекультурные компетенции, которыми должен обладать выпускник средней общеобразовательной школы. Рекомендуется использовать интегрированный курс факультатива как способ формирования общекультурных компетенций в учебном процессе средней образовательной школы.

Ключевые слова

Компетенция, общекультурные компетенции, высшее образование, среднее (общее образование), преемственность, интегрированный курс

В настоящее время повысились требования к общекультурному уровню выпускников средней общеобразовательной школы. Этот процесс нашёл своё отражение в федеральных государственных стандартах (ФГОС) в виде общего списка компетенций, которыми должен обладать выпускник средней общеобразовательной школы. В связи с этим возникает проблема выявления тех базовых общекультурных компетенций, которыми должен обладать выпускник средней образовательной школы, чтобы успешно овладеть различными компетенциями в ходе профессиональной подготовки в вузе.

Учёные по-разному определяют понятие «общекультурная компетенция». По определению А. В. Хуторского, – «это круг вопросов, в которых ученик должен быть хорошо осведомлён, обладать познания-

ми и опытом деятельности. Это особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов, культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций, роль науки и религии в жизни человека, их влияние на мир, компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере, например, владение эффективными способами организации свободного времени» [4].

С. Л. Троянская рассматривает общекультурную компетенцию как «интегративную способность личности обучаемого, обусловленную опытом освоения культурного пространства, уровнем обученности, воспитанности и развития, ориентированную на использование культурных эталонов как критериев оценки при реше-

нии проблем познавательного, мировоззренческого, жизненного, профессионального характера» [2].

По мнению И. М. Осмоловской, общекультурная компетенция – это «способность человека ориентироваться в пространстве культуры, она включает знанцевую составляющую: представление о научной картине мира, знание основных научных достижений, представление о художественных ценностях» [3].

Н. В. Дериглазова, в свою очередь, считает, что под общекультурной компетентностью следует понимать «совокупность знаний, навыков, элементов культурного опыта, позволяющих индивиду свободно ориентироваться в социальном и культурном окружении и оперировать его элементами» [1].

Анализ работ по проблеме даёт основание сделать вывод, что общекультурные компетенции включают, прежде всего, способности человека ориентироваться в социокультурном пространстве. Поэтому при уточнении определения данного понятия мы остановились на следующей трактовке: «Общекультурная компетенция – это определённый набор личностных качеств, умений, навыков и знаний, которые позволят индивиду успешно адаптироваться и осуществлять жизнедеятельность в определённом социокультурном пространстве».

Для уточнения содержания общекультурных компетенций старшеклассников нами были проанализированы материалы ФГОС основного общего образования, проект ФГОС среднего (полного) общего образования, а также ФГОС высшего профессионального образования [5, 6, 7]. На основе анализа документов были выявлены личностные качества, умения и знания выпускника 9 классов, которые можно отнести к общекультурным компетенциям:

1) способность ориентироваться в ценностях культуры, самостоятельно анализировать определённые явления культуры;

2) мировоззрение, соответствующее современному уровню развития науки и

общественной практики, отражающее социальное, культурное, языковое, духовное многообразие современного мира;

3) осознанное, уважительное и доброжелательное отношение к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции, а также уважительное отношение к истории, культуре, религии, традициям, языкам, ценностям народов России и народов мира;

4) способность анализировать, оценивать и решать моральные проблемы на основе личностного выбора, сформированных нравственных чувств и осуществлять нравственное поведение.

Эти базовые общекультурные компетенции являются основой для их дальнейшего развития и формирования новых компетенций старшеклассников.

Анализ содержания проекта ФГОС среднего (полного) общего образования [7] показал, что от выпускника 11 класса ожидается целый комплекс сформированных личностных качеств, умений и знаний, позволяющий выпускникам средней школы осуществлять жизнедеятельность в социокультурной среде и овладевать профессией. На основе принципов преемственности и интегративности эти способности, знания и умения были объединены в следующие общекультурные компетенции:

1) способность анализировать и оценивать явления окружающей действительности сквозь призму мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, основанного на диалоге культур;

2) способность и умения саморазвития и самовоспитания в соответствии с общечеловеческими нравственными ценностями и идеалами российского гражданского общества;

3) способность и умения толерантного поведения в поликультурном мире, готовность вести диалог с другими людьми, достигать взаимопонимания, находить общие цели и сотрудничать для их достижения;

4) способность, готовность и умения

осознанного выбора будущей профессии на основе понимания её ценностного содержания и возможностей реализации собственных жизненных планов.

Принцип преемственности между школьным и вузовским образованием требует установления взаимосвязи между общекультурными компетенциями, сформированными у выпускников школы и теми общекультурными компетенциями, которые необходимо развивать в процессе профессиональной подготовки. На основе анализа ФГОС ВПО бакалавриата по направлению «Педагогическое образование» нами были определены базовые общекультурные компетенции, которые могут постепенно формироваться, начиная со старших классов школы:

1) владение культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения;

2) способность понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности базовыми культурными ценностями, современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества;

3) готовность к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям.

Таким образом, мы можем сделать вывод, выпускник школы, обладая определённым набором базовых общекультурных компетенций, сможет успешно адаптироваться к образовательному процессу в вузе и развивать на этой основе новые профессиональные и общекультурные компетенции.

Однако перед педагогической наукой стоит ряд проблем:

– выявить критерии сформированности базовых общекультурных компетенций старшеклассников;

– создать комплекс методов их диагностики;

– разработать комплекс методов и

средств формирования базовых общекультурных компетенций в общеобразовательной школе;

– создать программы интегративных факультативных курсов или курсов по выбору, способствующих формированию базовых общекультурных компетенций старшеклассников.

Естественно, что формирование общекультурных компетенций может и должно осуществляться в образовательном процессе школы. Однако при работе над отдельными учебными дисциплинами эту проблему решить сложно. Интегративная природа общекультурных компетенций детерминирует необходимость создания междисциплинарных учебных курсов, которые смогли бы создать условия, в которых учащиеся могут проявить способность к обобщению и установлению взаимосвязей между явлениями действительности, между усвоенными ими знаниями и практической деятельностью и т. п. Как известно, это один из факторов формирования общекультурных компетенций. Одним из вариантов решения данной проблемы может быть создание факультативных интегрированных курсов, способствующих формированию базовых общекультурных компетенций старшеклассников. Одним из результатов теоретического и экспериментального исследований, проведенных нами в течение ряда лет, стала программа факультативного курса для учащихся 10-11 классов «На пороге выбора». В основе организации учебно-воспитательного процесса при изучении данного курса лежит личностно-ориентированный подход, основанный на концентрации внимания педагога на целостной личности человека, забота о развитии не только его интеллекта, гражданского чувства ответственности, но и духовной личности с эмоциональными, эстетическими, творческими задатками и возможностями развития. Целью курса является формирование у старшеклассников готовности самостоятельно и осознанно строить и корректировать в процессе жиз-

ни свои профессиональные и жизненные перспективы.

Основными задачами курса являются:

1) сформировать способности и умения саморазвития и самовоспитания в соответствии с общечеловеческими нравственными ценностями и идеалами российского гражданского общества;

2) сформировать способности и умения толерантного поведения в поликультурном мире, готовность вести диалог с другими людьми и достигать взаимопонимания;

3) сформировать способность, готовность и умения осознанного выбора будущей профессии;

Содержание программы курса включает ряд модулей.

1. Понятие и сущность культуры и общекультурных компетенций. Культура и личность. Культура и общество.

2. Понятие и сущность семьи. Роль семьи в формировании личности. Влияние взаимоотношений родителей и детей на развитие общекультурных компетенций.

3. Роль школы в формировании общекультурных компетенций учащихся.

4. Общекультурные компетенции и

молодёжные субкультуры.

5. Общекультурные компетенции и саморазвитие в юношеском возрасте.

6. Учебная мотивация и мотивы выбора профессии. Общекультурные компетенции и будущая профессия.

Следует отметить практикоориентированный характер факультативного курса. В интерактивной форме старшеклассникам предлагается не только познакомиться с новой и актуальной для них информацией, но через практикумы стимулировать процесс самопознания и саморазвития, рефлексивной деятельности, направленной на развитие общекультурных компетенций, формирование навыков конструктивного взаимодействия с окружающими (сверстниками, родными, учителями), профессиональное самоопределение.

Т. о., проанализировав ФГОСы и выделив основные базовые общекультурные компетенции, которыми должен обладать выпускник средней образовательной школы, мы можем предложить интегрированный курс в рамках факультатива, как один из способов формирования базовых общекультурных компетенций старшеклассников.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Дериглазова, Н. В. Формирование общекультурной компетентности обучающихся как компонент технологии педагогической поддержки ребенка. – // [http: festival.1september.ru/articles/510859/](http://festival.1september.ru/articles/510859/)

2. Троянская, С. Л. Общекультурная компетентность: опыт определения и структурирования // Культурно-историческая психология. – 2008. – №2. – // [http: psyjournals.ru/kip/2008/n2/Troyanskaya.shtml](http://psyjournals.ru/kip/2008/n2/Troyanskaya.shtml).

3. Осмоловская, И. М. Формирование компетенций учащихся общеобразовательной школы. – М.: Институт теории и истории педагогики РАО. – // [http: www.lerner.edu 3000.ru/Moskva-2007/osmolovskaya.htm](http://www.lerner.edu.3000.ru/Moskva-2007/osmolovskaya.htm)

4. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 12 декабря. – // [http: www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm](http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm).

5. ФГОС основного общего образования. – // [http: www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/prm1897-1.pdf](http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/prm1897-1.pdf)

6. ФГОС высшего профессионального образования. – // [http: mon.gov.ru/files/materials/7956/11.04.19-proekt.10-11.pdf](http://mon.gov.ru/files/materials/7956/11.04.19-proekt.10-11.pdf).

7. ФГОС среднего (полного) общего образования. – // [http: mon.gov.ru/files/materials/7956/11.04.19-proekt.10-11.pdf](http://mon.gov.ru/files/materials/7956/11.04.19-proekt.10-11.pdf)



УДК 37.013
ББК 74.268.1
Педагогика

ДОМАШНЕЕ ЗАДАНИЕ НА УРОКАХ ЯПОНСКОГО ЯЗЫКА

С. В. Майдонова

Проблема домашнего задания на уроках японского языка является актуальной и требующей внимательного рассмотрения. В статье определены специфические особенности домашней работы школьников на уроках японского языка, проведён анализ обозначенной проблемы в средних учебных заведениях и предложены возможные пути её решения в существующих условиях.

Теоретическое исследование проблемы и связанные с этим выводы отразились в методических рекомендациях по организации домашней работы, которые, несомненно, интересны для учителей японского языка.

Логика работы обоснованно затрагивает такой спектр вопросов, как: «Каким должно быть ДЗ по японскому языку и как его задавать? Как решать проблему контроля и оценки домашнего задания? Что делать, чтобы ДЗ выполнялось? Как поступать, если ДЗ кем-то не выполнено?» и др. Все высказываемые положения обоснованы теоретически и исходят из практического опыта работы автора.

Ключевые слова

Самостоятельная работа учащихся, самоконтроль, подготовка к уроку, формы контроля

В школьной методике преподавания японского языка существует немало вопросов, требующих решения. Некоторые из них уже частично решены. Проблема домашнего задания (ДЗ) является довольно актуальной, и ей следовало бы уделить первоочередное внимание. В японских школах ДЗ нет, учеников им не перегружают, но зато дети находятся в школе до 5 часов вечера. Наша система образования построена по-другому. Домашнее задание – часть учебного процесса, и учебные программы, планирования составляются с учётом распределения изучаемого материала на классную и домаш-

нюю работу. Если не оговорить специфику ДЗ по японскому языку, то работа по обучению школьников будет идти не так, как планируется.

Урок начинается с проверки домашнего задания. Чётко продуманное и спланированное оно может оказать неоценимую помощь. Домашнее задание – это вид самостоятельной работы школьников без непосредственного руководства и помощи учителя. Одна из актуальных проблем современной методики обучения иностранным языкам в средней школе – ориентация всего учебного процесса на активную самостоятельную работу учащихся.

Никто не отрицает важной роли домашнего задания: это и экономия времени на уроке в пользу прохождения материала, приучение к самостоятельности; выработка умения планировать своё время, выполнять работу в определённой последовательности, работать со справочной литературой, осуществлять самоконтроль.

Учёные-психологи доказали, что усвоение учебного материала и способов деятельности намного качественнее и прочнее, если оно распродоточено во времени. Первичное восприятие учебного материала на уроке должно сопровождаться последующим обдумыванием, применением нового знания, увязыванием нового со старым. И если первичное восприятие знаний может быть фронтальным, то последующая работа должна быть индивидуальной, в том объёме и темпе, которые необходимы каждому конкретному ученику для полного и прочного усвоения материала. Это возможно только в условиях самостоятельной учебной работы дома.

Только в домашних условиях ученик может выбрать для себя наиболее эффективный вид самоконтроля, узнать особенности своей памяти и в зависимости от этого учить урок «про себя» или вслух. Любой навык становится прочным лишь после достаточного количества упражнений. Сколько нужно таких упражнений – зависит от изучаемого материала и от индивидуальных способностей учащихся.

Необходимо помнить, что процесс самостоятельной работы школьника зависит от его готовности к этому виду деятельности – от уровня лингвистической подготовки, наличия сформированных навыков и умений, а также желаний учиться. Мотивация является одним из важнейших условий успешной самостоятельной рабо-

ты школьников.

Домашнее задание (ДЗ) на уроках японского языка (ЯЯ) имеет свои особенности. Сложность языка требует много времени на самостоятельную подготовку и исключает наличие помощников дома. Ребёнок вынужден рассчитывать исключительно на свои силы. Всё это диктует свои правила в организации ДЗ по японскому языку.

Любой человек, изучавший ЯЯ в студенческие годы, скажет, что большую часть времени на изучение ЯЯ студенты тратят не в аудитории, а дома; что спросив студента, сколько времени он тратит на подготовку к занятию, получим однозначный ответ: могу точно сказать, сколько времени я отдыхаю, так как учусь всегда. Кроме того, каждый студент помнит, что для любого из них значило хотя бы одно пропущенное занятие по ЯЯ.

Но это у студентов, взрослых, мотивированных людей. А как быть с детьми, у которых достаточно слабая мотивация, и у которых ДЗ должно иметь чёткие временные рамки?* По известным причинам мы не можем построить работу в школе также, как и в вузе. Следовательно, основная нагрузка должна приходиться на работу в классе, что, в свою очередь, ведёт к уменьшению объёма изучаемого материала в программе, и, как следствие, к снижению требований к ЯЯ в целом. Но проблема только этим не ограничивается. Дети иногда болеют, некоторые чаще обычного. Как быть с теми, которые отстали от прохождения материала по независящим от них причинам и тормозят процесс обучения? Самостоятельно нагонять упущенное дома? С уверенностью можно сказать, что это не совсем подходящий выход из положения, ведь тогда придётся «нагонять» по всем предметам

* По новым правилам СанПиНа, ребёнок должен тратить на домашнее задание следующее количество времени: 1 класс – домашнего задания нет; 2-3 классы – 1,5 часа; 4-5 классы – 2 часа; 6-8 классы – 2,5 часа; 9-11 классы – 3, 5 часа. При этом должны быть предусмотрены дни, свободные от домашних заданий, как правило, среда и конец недели.

сразу. И, причём, не совсем в окрепшем после болезни состоянии. Ответы на некоторых из перечисленных вопросов мы попытаемся дать в настоящей статье.

Каким должно быть ДЗ по японскому языку и как его задавать?

1. Необходимо учитывать нормы продолжительности домашней подготовки к урокам. Если ученики – пятиклассники, то согласно нормам СанПиНа, на всё ДЗ должно отводиться 2 часа. Делим 120 минут на количество предметов, включая ЯЯ, к которым нужно готовиться, например, на 4 (среднее число), получаем 30 минут. Следовательно, домашнее задание пятиклассника должно уложиться именно в этот промежуток времени.

2. Прежде чем задавать задание, учитель должен приблизительно подсчитать, сколько потребуется времени на его выполнение среднему учащемуся. Вычислить нетрудно, если учитель будет наблюдать за учениками на уроке во время выполнения ими подобных упражнений.

3. Лучше давать для работы дома задания, подобные тем, что выполнялись на уроке. Это должно минимизировать проблемы с выполнением ДЗ (время, языковые трудности и пр.) и исключит ситуации, при которых ребёнок тратит необоснованно много времени только на то, чтобы вникнуть в само задание и понять, что от него хотят.

4. Если задание новое, и в классе подобные виды деятельности не осуществлялись, то на объяснение ДЗ следует отводить не менее 1-2 минут от урока. В инструктаже необходимо предупреждать учащихся о возможных трудностях. Учитель должен убедиться, что все учащиеся поняли ДЗ. Можно дать особые рекомендации по его выполнению или, частично, как образец, выполнить какие-то элементы ДЗ в классе.

5. В случае присутствия в группе учеников с разным уровнем языковой подго-

товки, необходимо осуществлять дифференцированный подход к подбору ДЗ.

6. Проверять наличие записей домашнего задания в дневниках учащихся.

7. Всегда надо быть уверенным, что заданное на дом учитель сможет потом проверить и оценить.

8. Чтобы строго спрашивать, ДЗ должно быть адекватным. Каким именно оно должно быть?

- не трудным
- не слишком лёгким
- интересным

Как решать проблему контроля и оценки домашнего задания?

Домашнее задание необходимо проверять всегда. Для этого существуют различные формы контроля. Следует обращать внимание на качество выполняемого домашнего задания, фиксировать случаи его отсутствия. При проверке следует вести учёт трудностей, возникших при его выполнении, и обобщать типичные ошибки. Необходимо разъяснять школьникам причины, вызывающие те или иные ошибки. Исправление ошибок всегда должно проходить в атмосфере доброжелательности и дружелюбия.

Бывают случаи, когда оказывается, что учителя, жалующиеся на медленное прохождение материала и на нежелание школьников учиться, не всегда проверяют выполненное школьниками задание. Еще реже контролю подвергается его качество. Контроль, оценка домашнего задания и выставление отметки вместе с другими факторами педагогического процесса являются мотивирующими и мобилизующими силы и способности школьников.

Следовательно, чтобы ДЗ выполнялось, его необходимо систематически проверять. Самый лучший способ – внеурочная проверка учителем тетрадей с последующим выставлением оценок и комментарием в классе. На это уходит минимум времени урока. Но если возникла необхо-

димось проверить ДЗ в классе, для этого можно использовать следующие **способы проверки**.

1. Взаимный контроль учащихся при обмене тетрадями (с использованием образцов).

2. Контроль устных домашних заданий у отдельных учащихся в то время, когда все остальные заняты другим заданием.

3. Самоконтроль учащихся: сверка выполненного ими дома с написанным на доске или с воспроизведенным при помощи проектора правильным вариантом.

4. Контроль письменных работ, проводимый отлично успевающими ребятами.

Что делать, чтобы ДЗ выполнялось?

Заинтересовать детей. Что поможет сформировать интерес детей к предмету?

1. Игры, анимэ, манга, хайтэк, необычные культурные реалии.

2. Использование в работе актуального аутентичного материала.

3. Включение в процесс обучения различных аудиовизуальных средств, познавательных игр.

4. Привлечение детей к внеклассной работе – к посещению и участию в конкурсах, фестивалях, различных мастер-классах (по оригами, каллиграфии, икебана и пр.), тематических выставках.

5. Участие в неделе иностранных языков в школе.

6. Положительные сведения о стране.

7. Игровые задания и упражнения.

Как поступать, если ДЗ кем-то не выполнено?

У педагога не возникает трудностей, чтобы поменять ход урока, если не готов весь класс. А как быть, если один-два ученика не приготовили ДЗ? На этот случай можно предложить несколько вариантов

хода урока. Но для того, чтобы в будущем невыполнение ДЗ не повторялось, необходимо провести определённую работу, показать конкретному ученику и всему классу, до какой степени неприемлема ситуация с невыполненным ДЗ, как удивлён и расстроен учитель. Что для этого нужно сделать?

1. Во-первых, узнать причину невыполнения ДЗ. (на уроке)

2. Сказать, что вы очень расстроены и крайне неприятно удивлены. (на уроке)

3. Довести до сведения классного руководителя и родителей. (после урока)

4. Сделать запись в дневнике и попросить ответить на замечание. (после урока)

5. Поговорить с родителями, выяснить ситуацию, дать совет. (после уроков)

Сначала на это будет уходить немало времени, но достаточно нескольких подобных ситуаций, чтобы школьники прониклись важностью момента и в будущем считали для себя невозможным не выполнить ДЗ. Если педагог увлечён работой и действительно заинтересован в качественном усвоении школьниками его предмета, если он не желает постоянно менять ход урока из-за неподготовленности учеников, то он обязательно проведёт подобную работу. Только правило «спрашивать всегда» нарушаться не должно. После таких мер воздействия дети быстро меняются в положительную сторону, а родители, не желающие в будущем получать «записочки» от «взедливого» учителя будут в первую очередь интересоваться, выполнено ли ДЗ по японскому языку.

Ещё одно. На уроке ЯЯ, как ни на каком другом предмете, следует избегать отрицательных оценок в журнале. Во-первых, этим учитель наказывает прежде всего самого себя. Во-вторых, это стресс для ученика. В-третьих, отрицательными оценками знаний не прибавишь. Нельзя поставить двойку за невыученный топик (диалог, слова, иероглифы и пр.) и забыть

про это. Невыученный материал должен быть выучен и сдан. В противном случае, мы рискуем получить неуспевающего ученика по ЯЯ с последующим снижением его интереса к предмету, мотивации и, как следствие, развития негативного отношения к ЯЯ вплоть до полного его отторжения. Все «долги» учеников обязательно должны фиксироваться учителем. Если нет возможности принять долг во время урока, это нужно сделать в резервные часы, сообщив ученикам примерную их дату (например, конец четверти).

Если группа учащихся не отличается добросовестностью при подготовке к урокам, то нежелательно строить занятие на результатах домашнего задания. Его невыполнение не должно тормозить работу в классе, и ход урока не должен от него зависеть.

Какие типы заданий можно задавать на дом и как они должны выполняться?

Поскольку времени на ДЗ крайне мало, нужно чётко продумать распределение учебного материала. Планирование урока и домашнего задания неотделимы друг от друга. Наиболее приемлемыми **типами заданий для домашней работы** являются следующие.

1. Задание на дом знакомых упражнений, аналогичных тем, которые выполнялись в классе, и выполнение которых

не будет вызывать трудностей.

2. Удобное для всех (учеников, учителя, родителей) задание – работа в прописях по изучению каны. Такой вид работы очень помогает, так как родители могут проконтролировать его выполнение. Взрослому человеку не составит труда проверить соответствие написанного знака образцу. Тем более, что в образце дана детальная информация о порядке написания линий знака.

3. Изучение иероглифов в компьютерных программах. Их большое количество, компьютеры есть во всех семьях. Почему бы не использовать эти возможности? Изучение иероглифов таким способом будет больше походить на игру и от этого оно только выигрывает.

4. Работа со справочниками и со словарями.

5. Задание на заучивание топика, диалога можно давать при условии наличия аудиозаписи заучиваемых материалов.

6. Переводные упражнения.

7. Заполнение таблицы.

8. Выучивание определённого количества слов или иероглифов. Количество единиц для запоминания должно быть выверенным, чтобы учитель точно знал, насколько это для запоминания в ограниченные временные рамки или нет.

К сказанному хочется добавить следующее. Домашнее задание должно быть увлекательным, чтобы оно подвигало детей на его выполнение. Никогда умственные усилия не должны направляться только на заучивание.

УДК 159.923
ББК 88.372
Психология



ПСИХОЛОГИЯ

КОПИНГ-СТРАТЕГИИ В СТРУКТУРЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДИКТОРОВ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ СТРЕСС-УСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ

А. Б. Рогозян

В статье дается эмпирическое обоснование предположения о том, что индивидуальный стиль стресс-устойчивости (ИССУ) не имеет жесткой детерминирующей связи с психодинамическими свойствами личности, а обуславливается в значительной мере субъектно-личностными качествами, среди которых определенное место занимают ресурсы преодолевающего поведения. Делается вывод о возможности выявления психологических предикторов стресс-резистентности экспериментальным выделением группы респондентов, обладающих сниженной нервно-психической устойчивостью, но сформировавших индивидуальный стиль преодоления стресса. В качестве личностных свойств, входящих в ИССУ, рассматриваются «профили» копинг-стратегий личности.

Ключевые слова

Стресс, психологический стресс, организационный стресс, индивидуальный стиль стресс-устойчивости, совладающее (копинг) поведение, нервно-психическая устойчивость

В условиях социальной и экономической нестабильности, отсутствия прогнозируемости процессов, происходящих в обществе, многие исследователи отмечают рост нагрузок, в том числе психических, на нервную систему и психику современного человека [1, 2, 6, 13 и др.]. Кроме того, в последние годы все чаще исследователи говорят о необходимости выделения специфического вида стресса – «профессионального». По определению НИИ медицины труда РАМН «профессиональный стресс (стрессовое состояние при работе) – особое функциональное состояние организма человека, связанное с воздействием, прежде всего выраженных нервно-эмоциональных

нагрузок, которое характеризуется повышенной активацией или угнетением регуляторных физиологических систем организма, развитием состояния напряжения или утомления, а также при кумуляции неблагоприятных сдвигов, перенапряжения или переутомления» [11]. Одним из проявлений профессионального стресса является организационный стресс (ОС) – состояние психического напряжения, возникающее в процессе профессионального взаимодействия между работниками. Восприимчивость к ОС связана с недостаточными умениями общаться, принимать ценности других людей, адекватно оценивать профессиональную, рабочую ситуацию [1, с. 62-63].

В современной психологии исследователи рассматривают стресс-устойчивость с различных позиций. П. Б. Зильберман считает её интегративным свойством личности, характеризующимся таким взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности человека, которые обеспечивают оптимальное успешное достижение цели деятельности в сложной эмотивной обстановке [3]. В. С. Субботин, основываясь на теории интегральной индивидуальности В. С. Мерлина, характеризует стрессоустойчивость как индивидуальную психологическую особенность, заключающуюся в специфической взаимосвязи разноуровневых свойств интегральной индивидуальности, результатом чего является биологический, физиологический и психологический гомеостаз системы и оптимальное взаимодействие субъекта с окружающей средой в различных условиях жизнедеятельности и деятельности [12]. В. Ф. Матвеев определяет стресс-устойчивость как совокупность личностных качеств, позволяющих человеку переносить значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки, обусловленные особенностями профессиональной деятельности, без особых вредных последствий для деятельности, окружающих и своего здоровья [8]. По мнению В. И. Розова, адаптивность к стрессу определяется рядом базовых способностей, среди которых выделены: оптимистический когнитивный стиль; установление и развитие поддерживающих отношений; самоконтроль; гибкость мышления; способность дистанцироваться от травматических событий и др. [10].

Таким образом, в самом обобщенном виде под стрессоустойчивостью понимается «индивидуальная способность организма сохранять нормальную работоспособность во время действия стрессора» [7].

В психологии утвердилось понятие

индивидуального стиля как типичной для конкретного человека системы психологических средств, к которой он сознательно или стихийно прибегает, чтобы реализовать во вне свою целостную индивидуальность в соответствии с требованиями выполняемой деятельности, культуры и эпохи [9]. Наиболее известны исследования феноменологии индивидуального стиля деятельности [4, 14, 15 и др.], индивидуального стиля саморегуляции [9]. Вместе с тем приходится констатировать, что, несмотря на новые открытия в области психологии стресса, совладающего поведения, роли личностных и социальных ресурсов преодоления стресса и стрессоустойчивости [2, 5 и др.], недостаточно изучены индивидуальные стилевые особенности поведения человека в стрессогенных ситуациях, т. е. *индивидуальный стиль стрессоустойчивости*. Под индивидуальным стилем стрессоустойчивости (ИССУ) мы предлагаем понимать *индивидуально устойчивую совокупность психологических средств, активизируемых личностью для преодоления стрессовых ситуаций и обеспечивающих стабильность оптимального уровня психического напряжения, сохранность целостной индивидуальности и аутентичности личности*. Основываясь на концепции личности как интегральной индивидуальности, мы считаем целесообразным рассматривать феноменологию ИССУ в системной взаимосвязи индивидуальных и личностных качеств субъекта.

Анализируя пути оказания практической психологической помощи медицинским работникам в определении психологических средств стресс-преодолевающего поведения, мы сформулировали следующее *предположение*: индивидуальный стиль стресс-устойчивости (ИССУ) не имеет жесткой детерминирующей зависимости от психодинамических свойств личности, а обуславливается в значительной мере субъектно-личностными качествами, среди которых определенное место

занимают ресурсы преодолевающего поведения. Дополнительная рабочая гипотеза состояла в предположении, что возможно выявление психологических ресурсов стресс-резистентности выделением группы респондентов, обладающих сниженной нервно-психической устойчивостью, но сформировавших индивидуальный стиль преодоления стресса, в частности, в виде специфики «профиля» копинг-стратегий личности.

Для проверки эмпирических гипотез была сформирована группа испытуемых, в которую вошли врачи клинических специальностей (58 чел.) и медицинские сестры (94 чел.) различных лечебных и лечебно-профилактических учреждений Краснодарского края.

Использованы методики: Анкета оценки нервно-психической устойчивости (Анкета НПУ «Прогноз»); Шкала психологического стресса Лемура - Тесье - Филлиона («Шкала PSM-25») [1, с. 41-44], Шкала организационного стресса [1, с. 62-65] и копинг-тест Лазаруса [1, с. 235].

Анкета НПУ «Прогноз», позволяет определить уровни НПУ: «высокая», «хорошая», «удовлетворительная», «неудовлетворительная». Респонденту предлагается в течение 30 минут ответить на 84 вопроса, выбрав альтернативный вариант: «да» или «нет». У обладателей НПУ уровней «высокая» и «хорошая» нервно-психические срывы маловероятны, они устойчивы к действию стресс-факторов. Личность с «удовлетворительной» или «неудовлетворительной» НПУ имеет высокую вероятность нервно-психических срывов. Для достижения цели исследования в процессе анализа мы использовали две уровневые характеристики нервно-психической устойчивости: уровень хорошей и высокой НПУ (условно – *первый уровень*) и уровень сниженной («удовлетворительная» и «неудовлетворительная») НПУ (условно – *второй уровень*).

Шкала PSM-25 предназначена для измерения феноменологической структуры

переживаний стресса. Респонденту предлагается отметить в 25-ти позициях свое состояние за последнюю неделю с помощью 8-балльной шкалы (от оценки «никогда» до оценки «постоянно»). Сумма баллов является интегральным показателем психической напряженности (ППН). Имеется три уровня ППН: высокому уровню стресса соответствует показатель более 155 баллов; среднему – показатель в диапазоне от 154 до 100 баллов. Результат ниже 100 баллов свидетельствует о состоянии психологической адаптированности к рабочим нагрузкам [1, с. 43].

Шкала организационного стресса измеряет восприимчивость к ОС, связанную с недостаточным умением общаться, принимать ценности других людей, адекватно оценивать ситуацию без ущерба для своего здоровья и работоспособности. Чем выше показатель ОС, тем больше уязвимость к рабочим стрессам, переживания дистресса. Методика позволяет определить общий индекс ОС и пять дополнительных показателей (способность самопознания, широта интересов, принятие ценностей других, гибкость поведения, активность и продуктивность деятельности). Для достижения цели нашего исследования в результатах по данной методике проанализирован общий индекс ОС, который имеет три диагностируемых уровня. Индекс более 50 баллов свидетельствует о *высокой* восприимчивости к ОС. Индекс в интервале 49-40 баллов показывает *среднюю* стресс-толерантность. Индекс менее 39 баллов является показателем *низкой* восприимчивости ОС.

Для выявления копинг-ресурсов в структуре психологических качеств, детерминирующих стресс-устойчивость личности, применен копинг-тест Лазаруса. Тест позволяет определить степень индивидуальной активности основных стратегий преодолевающего поведения и с применением специального метода расчета (вычисление %-й выраженности диагностического результата от максимального по-

казателя по каждой шкале) увидеть конфигурацию «профиля» копинг-ресурсов личности. При этом мы исходили из следующих критериев интерпретации: показатели в диапазоне от 61,0 до 100,0% определяются как гиперактивные копинги, мы их называем «ресурсы первой линии мобилизации». Копинг-стратегии, индивидуально выраженные в диапазоне нормы (от 40,0 до 60,0%), определяются нами как «ресурсы второй линии мобилизации». Стратегии, имеющие уровень активности менее 40,0% оцениваются как дефицитарные, т. е. не имеющие ресурсного значения для личности.

Результаты и их обсуждение

Обобщение психодиагностических данных по Анкете НПУ показало, что сре-

ди врачей высокую НПУ имеет только 1 испытуемый, а неудовлетворительной НПУ обладают 5 респондентов (8,9%). Остальные диагностические значения находятся в диапазоне значений «хорошая» и «удовлетворительная» НПУ (Таблица 1).

В среде медицинских сестер наибольшую выраженность имеют показатели, оцениваемые как «удовлетворительная» НПУ: 73,4% (69 чел.). Это достоверно выше, чем в среде врачей (50,9%, что при $\phi^*=2,81 p \leq 0,001$). В целом отмечается: в группе врачей *первый уровень* НПУ имеют 24 чел. (41,4%), а *второй уровень* представлен в 34-х показателях (58,6%). Среди сестринского персонала *первый уровень* НПУ имеют 13 чел. (13,8%), а *второй уровень* представлен в 81 показателе (86,2%).

Психологический стресс, измеряемый

Таблица 1

Показатели уровней НПУ в группах медицинских работников

группы респондентов	уровни НПУ							
	высокая		хорошая		удовлетворит.		неудовлетворит.	
	всего	%	всего	%	всего	%	всего	%
врачи (n=58 чел.)	1	1,7	23	39,7	29	50,9	5	8,9
медсестры (n=94 чел.)	-	-	13	13,8	69	73,4	12	12,8
различия			$\phi^*=3,61$ $p \leq 0,000$		$\phi^*=2,81$ $p \leq 0,001$		$\phi^*=0,75$ $p > 0,1$	

как показатель психического напряжения (ППН), не имеет высокого уровня в среде медицинских работников. Для них не свойственны состояния дезадаптации и психического дискомфорта, нет необходимости применения широкого спектра средств и методов для снижения нервно-психической напряженности, психологической разгрузки, изменения стиля мышления и жизни. Однако отмечается, что у

определенной части респондентов имеет место средний уровень стресса. В группе врачей таких респондентов выявлено 22,4% (13 чел.), а в группе медицинских сестер – 12,8% (12 чел.), что достоверно ниже (при $\phi^*=1,52$ $p \leq 0,06$). Низкий уровень стресса обнаружили 77,6% опрошенных врачей и 85,1% медицинских сестер (Таблица 2).

Установлена тесная взаимосвязь между

Таблица 2

Показатели выраженности психологического стресса

уровни стресса (ППН)	врачи (n=58 чел.)		медицинские сестры (n=94 чел.)		статистические различия
	всего чел.	%	всего чел.	%	
средний	13	22,4	14	14,9	$\phi^*=1,15$; $p > 0,1$
низкий	45	77,6	80	85,1	$\phi^*=1,15$; $p > 0,1$

сниженными показателями НПУ, отражающими высокую устойчивость нервной системы индивида, и психологической адаптированностью, отраженной в также сниженных диагностических значениях, полученных в этой части эмпирической выборки по методике PSM-25 (у врачей – это 19 чел.; $r=0,491$; $p<0,05$; у медицинских сестер – 13 чел.; $r=0,654$; $p<0,05$). Однако исследовательский интерес представляет психологическая содержательность индивидуального стиля стресс-устойчивости той части группы испытуемых, для которой свойственен второй уровень НПУ, но при этом они проявляют средне-низкие диагностические значения показателей стрессовых ощущений. В группе врачей таких респондентов 26 чел. ($r=0,425$; $p<0,05$), а в среде медицинских сестер – 67 чел.; $r=0,504$; $p<0,01$). Дальнейший анализ состоял в выявлении специфики реагирования на организационный стресс и в выделении профиля копинг-ресурсов респондентов, обнаруживших низкие показатели ППН. Группа испытуемых

была разделена на две подгруппы. В первую вошли врачи и медицинские сестры, имеющие хорошую НПУ (1-й уровень НПУ; всего 32 чел.; далее – «группа 1»); вторую составили респонденты, обнаружившие слабую НПУ (2-й уровень НПУ; всего 93 чел.; далее – «группа 2»). Третью группу составили респонденты с разными психодинамическими качествами (5 чел. имеют оценку НПУ «хорошая» и 22 чел. – «удовлетворительная»), но объединенные общим типом индивидуального реагирования на психологический стресс в виде склонности к психическому дискомфорту и дезадаптации (всего 27 чел.) – Таблица 3.

Измерение восприимчивости к организационному стрессу показало следующее. Среднегрупповые показатели в группах 1 и 2 находятся в диапазоне средней выраженности ОС ($M=46,24\pm 1,24$ и $46,8\pm 1,13$ соответственно), а в группе 3 он выходит в диапазон высоких значений ОС ($M= 52,05\pm 1,35$) – Таблица 4.

Интерес представляют результаты каче-

Таблица 3

Совокупная выборка исследования

профессиональные группы	обладатели высокой стресс-устойчивости			группа 3
	1-й уровень НПУ (группа 1)	2-й уровень НПУ (группа 2)	в целом	
врачи	19	26	45	13
медсестры	13	67	80	14
совокупная выборка-2	32	93	125	
группа сравнения	5	22		27
в целом:	37	115	125	27
Совокупная выборка исследования:	152 чел.			

ственного анализа. Мы видим, что более устойчиво реагируют на факторы ОС испытуемые 2-й группы, несмотря на то, что все они являются обладателями слабой нервно-психической устойчивости. В сравнении долей выраженности высокого уровня ОС в группах 2 и 3 обнаруживаем достоверное преобладание лиц с высокой восприимчивостью к ОС в группе 3 (при $\varphi^*=2,00$, $p\leq 0,02$). На уровне статистической достоверности в 90,0% ($\varphi^*=1,15$, $p\leq 0,1$) можно отметить и более выражен-

ную, по сравнению с группой 2, склонность к высокому реагированию на ОС в группе медицинских работников, обладающих хорошими показателями НПУ.

Полученные результаты анализа можно рассматривать как основание для подтверждения нашего предположения об отсутствии жесткой детерминирующей зависимости индивидуального стиля стресс-устойчивости от психодинамических свойств личности.

Анализ копинг-стратегий

Таблица 4

Показатели выраженности высокого уровня ОС

группы	группа 1 (n=32 чел.)			группа 2 (n=93 чел.)			группа 3 (n=27 чел.)		
	чел.	%	M±m	чел.	%	M±m	чел.	%	M±m
м/с	6	46,2	46,38±1,12	27	40,3	47,3±0,95	9	64,3	51,9±1,68
врачи	10	52,6	46,1±1,36	13	50,0	49,8±1,31	9	69,2	52,2±1,01
в целом	16	52,0	46,24±1,24	40	43,0	46,8±1,13	18	66,7	52,05±1,35

Примечание: гр.1↔гр.2 $\phi^*=0,88$, т. е. $\phi^*_{\text{эмп.}} < \phi^*_{\text{кр.}}$; гр.1↔гр.3 $\phi^*=1,15$, $p \leq 0,1$; гр.2↔гр.3 $\phi^*=2,00$, $p \leq 0,02$.

медицинских работников

Психодиагностические данные свидетельствуют, что в целом для медицинских работников типична гиперактивность копинга «Планирование решения проблемы». Он может быть определен как инвариантное психологическое качество медицинских работников. Однако если у личности, predisposed к повышенной психической напряженности под действием стресс-факторов, эта копинг-стратегия является, по сути, единственной высоко активной (группа 3), а остальные составляют специфический «резерв второй линии активности» (рис. 1), то у стресс-устойчивой личности репертуар стратегий более разнообразен.

У респондентов группы 1 противодействие стрессу обеспечивается сочетанием высокой активности копинг-стратегий планирования решения проблемы и самоконтроля. У медицинских сестер этот симбиоз копингов дополняется также развитым стремлением находить социальную поддержку в ситуациях жизненных (стрессовых) затруднений.

Важной особенностью индивидуально-стиля преодоления стресса при устойчивой нервной системе является активная линия копингов второй линии «мобилизации». При этом следует отметить, что неконструктивная стратегия «Бегство/избегание» у медицинских сестер (наряду со стратегией «Конфронтация») имеет минимальный уровень активности по сравнению с другими стратегиями, а у врачей она находится в зоне дефицита (39,0%).

У респондентов подгруппы 2-го уровня НПУ (слабая нервно-психическая устойчи-

вость) первая линия «мобилизации» психологических ресурсов преодоления стресса представлена разнообразием их сочетания. Из восьми стратегий совладания пять являются гиперактивными как у врачей, так и у среднего медицинского персонала, а остальные три (конфронтация, дистанцирование и бегство/избегание) составляют линию копинг-ресурсов «второй линии мобилизации» (Таблица 5).

Корреляционный анализ показателей измерения ОС и активных копинг-стратегий испытуемых первой и второй групп обнаружил разнообразные взаимосвязи (Таблица 6).

В первую очередь следует отметить, что медицинские работники с хорошей нервно-психической устойчивостью (группа 1) формируют низкую восприимчивость к факторам организационного стресса, опираясь на копинг-ресурсы «первой линии мобилизации». Так, взаимообусловлены устойчивость к ОС и высокая активность копинг-стратегий «Планирование решения проблемы» ($r=-0,410$), «Самоконтроль» ($r=-0,491$), «Положительная переоценка» ($r=-0,309$). Кроме того, медицинские сестры опираются в противодействии стресс-факторам организационной среды, обращаясь к социальной поддержке ($r=-0,483$).

Индивидуальный стиль противодействия организационным стресс-факторам у медицинских работников со слабой нервно-психической устойчивостью основывается на использовании ресурсов преодоления «Самоконтроль» ($r=-0,326$), «Принятие ответственности» ($r=-0,305$), «Планирование решения проблемы» (-

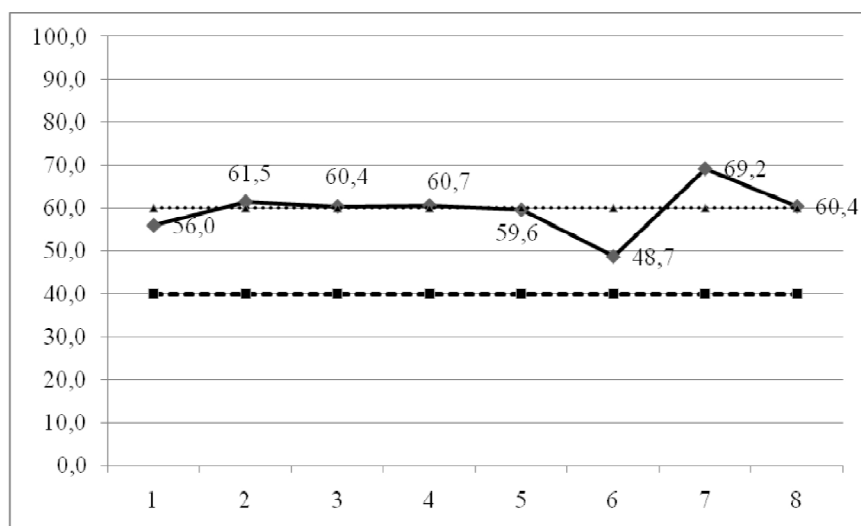


Рис. 1. Профиль копинг-стратегий медицинских работников со средним уровнем показателя психической напряженности (группа 3)

Примечание. На оси «X» обозначены копинг-стратегии:

ш1 – конфронтация

ш5 – принятие ответственности

ш2 – дистанцирование

ш6 – бегство / избегание

ш3 – самоконтроль

ш7 – планирование решения проблемы

ш4 – поиск социальной поддержки

ш8 – положительная переоценка

Таблица 5

Сочетание копинг-ресурсов личности с разным уровнем НПУ и показателя психической напряженности (ППН)

группы респондентов	копинг-стратегии (шкалы)							
	1	2	3	4	5	6	7	8
врачи 1-й уровень НПУ	2	2	2	2	2	Д	1	2
врачи 2-й уровень НПУ	2	2	1	2	2	Д	1	2
Медсестры 1-й уровень НПУ	2	2	1	1	2	2	1	1
медсестры 2-й уровень НПУ	2	2	1	1	1	2	1	1
группа сравнения (высокий уровень ППН)	2	2	2	2	2	2	1	2

Копинг-стратегии (шкалы):

1 – конфронтация

5 – принятие ответственности

2 – дистанцирование

6 – бегство / избегание

3 – самоконтроль

7 – планирование решения проблемы

4 – поиск социальной поддержки

8 – положительная переоценка

Примечание: «1» – стратегии первой линии активности (гиперактивные); «2» – стратегии второй линии активности; «Д» – дефицитные стратегии.

0,297), «Положительная переоценка» (-0,284). Медицинские сестры со слабым типом НПУ, в отличие от их коллег, обладающих высокой нервно-психической устойчивостью, активно включают в индивидуальный стиль преодоления стресса приемы избегания, уходя от психотравми-

рующего фактора в организационном взаимодействии ($r=-0,241$), при этом им не свойственно обращаться к поиску поддержки в социальном окружении ($r=0,012$). В индивидуальных стратегиях врачей этой группы, наоборот, поиск социальной поддержки является важным компонен-

Таблица 6

Корреляционная матрица взаимосвязей восприимчивости к организационному стрессу и копинг-стратегий личности с низкими показателями психической напряженности

	копинг-стратегии							
	1	2	3	4	5	6	7	8
группа 1	0,073	-0,282	-0,491•	0,138	-0,230	0,194	-0,410**	-0,309*
медсестры	0,058	-0,185	-0,966•	-0,483•	-0,403•	-0,157	-0,473•	-0,493•
врачи	0,182	-0,443**	-0,604•	0,048	-0,280	0,147	-0,333*	-0,456**
группа 2	-0,036	-0,201*	-0,326•	-0,067	-0,305•	-0,091	-0,257**	-0,247**
медсестры	-0,087	-0,276**	-0,285**	0,012	-0,316•	-0,241**	-0,297**	-0,284**
врачи	0,091	-0,065	-0,466**	-0,257*	-0,308*	0,268	-0,147	-0,136

копинг-стратегии:

1 – конфронтация	5 – принятие ответственности
2 – дистанцирование	6 – бегство / избегание
3 – самоконтроль	7 – планирование решения проблемы
4 – поиск социальной поддержки	8 – положительная переоценка

Примечание: «*» – $p < 0,1$; «**» – $p < 0,05$; «о» – $p < 0,01$.

том ИССУ ($r = -0,257$), что отличает их от коллег, обладающих нервно-психической устойчивостью ($r = 0,048$).

Проведенный анализ позволяет сделать **выводы**.

Эмпирические данные и их анализ дают основание для подтверждения гипотез. Действительно, индивидуальный стиль стресс-устойчивости не имеет жесткой детерминирующей зависимости от психодинамических свойств личности. Из 37 испытуемых, обладающих хорошей нервно-психической устойчивостью, только 32 (86,5%) способны противостоять психологическому стрессу, а из 115 респондентов-обладателей слабой НПУ, выраженную стресс-резистентность имеют 93 человека (80,9%). Причем эти доли выборок статистически достоверного отличия не имеют (при $\phi^* = 0,80$ $p > 0,1$). Этот результат дает основание рассматривать в качестве детерминант стресс-устойчивости личностные свойства и, в частности, стратегии преодолевающего (копинг) поведения.

У обладателей хороших показателей нервно-психической устойчивости репертуар копинг-стратегий определяется сочетанием способностей самоконтроля и поло-

жительной переоценки в совокупности с направленностью на планирование решения проблемы, вызвавшей стресс, которая является инвариантной характеристикой совладающего поведения медицинского работника. Кроме того, в структуру ИССУ медицинских сестер входит стратегия поиска поддержки в социальной среде при затруднительных жизненных ситуациях.

Медицинские работники со сниженным уровнем нервно-психической устойчивости обладают способностью гибко активизировать ресурсный потенциал копинг-стратегий. В ситуациях психологического стресса они, в первую очередь, актуализируют в индивидуально целесообразном сочетании пять стратегий: «Самоконтроль», «Поиск социальной поддержки», «Принятие ответственности», «Положительная переоценка», а также стратегию инвариантную для представителей этой профессиональной среды – «Планирование решения проблемы».

Анализ взаимосвязей активных копинг-стратегий и восприимчивости к организационному стрессу подтверждает значимость личностных свойств в формировании ИССУ.

Для личности с хорошей нервно-психической устойчивостью формирование индивидуального стиля противодействия организационным стресс-факторам проходит с опорой на копинг-ресурсы «первой линии мобилизации»: «Планирование решения проблемы», «Самоконтроль», «Положительная переоценка».

При слабой нервно-психической устойчивости толерантность к организационному стрессу обуславливается активным использованием ресурсов преодоления «Самоконтроль», «Принятие ответственности», «Планирование решения проблемы», «Положительная переоценка». Индивиду-

альные особенности стиля стресс-устойчивости личности могут проявляться в использовании стратегии ухода, избегания или поиска социальной поддержки.

Выделив репрезентативные группы лиц, различающихся уровневными показателями НПУ и сформировавших индивидуальный стиль стресс-устойчивости, мы получаем важные исходные данные о траекториях психологического воздействия в процессе консультационной работы, направленной на активизацию психологических ресурсов социальной, профессиональной адаптации личности.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. – СПб.: Питер, 2009.
2. Водопьянова Н. Е. Профилактика и коррекция синдрома выгорания: методология, теория, практика. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2011.
3. Зильберман П. Б. Эмоциональная устойчивость оператора // Очерки психологии труда оператора. – М., 1974.
4. Климов Е. А. Введение в психологию труда: Учебник. – М.: Изд-во Московского государственного университета; Издательский центр «Академия», 2004.
5. Лазебная Е. О., Зеленова М. Е. Когнитивные стили, локус-контроль и субъективное переживание активности в парадигме успешности посттравматической стрессовой адаптации // Тенденции развития современной психологической науки. Тез. юбилейной науч. конф. (Москва, 31 января – 1 февраля 2007 г.). / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – Часть II. – С. 365-366.
6. Ли Канг Хи. Социально-психологические технологии формирования стрессоустойчивости человека: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 2005. – 201 с.
7. Маклаков А. Г. Общая психология: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2006.
8. Матвеев В. Ф. Основы медицинской психологии, этики, деонтологии. – М.: Медицина, 2002.
9. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. – М.: Наука, 2001. – 192 с.
10. Розов В. И. Системогенез как общая закономерность развития адаптивности в экстремальных условиях // Актуальные проблемы психологии: традиции и современность. Материалы международной конференции. – Киев, 1992. – С. 68-70
11. Стрессы и психические нагрузки на работе, профилактика их негативных последствий – позиция Федерации Независимых Профсоюзов России. – Режим доступа: URL: www.fnpr.org.ru
12. Субботин С. В. Устойчивость к психическому стрессу как характеристика метаиндивидуальности учителя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Пермь, 1992.
13. Тарабрина Н. В. Практикум по психологии посттравматического стресса. – СПб.: Питер, 2001.
14. Толочек В. А. Стили профессиональной деятельности. – М.: Смысл, 2000.
15. Ясько Б. А. Психология личности и труда врача. – Ростов н/Дону: Феникс, 2005.

КОЛОМЕНСКИЙ ФИЛИАЛ АВТОНОМНОЙ НЕКОММЕРЧЕСКОЙ
ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЕВРАЗИЙСКИЙ ОТКРЫТЫЙ ИНСТИТУТ»
МОСКОВСКАЯ ОБЛАСТЬ, г. КОЛОМНА



УДК 378.1
ББК 74.58
Педагогика

**СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ДИСКРЕТНОЙ
МАТЕМАТИКЕ ИНФОРМАТИКОВ-ЭКОНОМИСТОВ**

Е. В. Фирсова

Проведен анализ понятий дискретная математика, обучение и содержание обучения. Дана классификация принципов обучения дискретной математике. Выделены основные требования государственного образовательного стандарта по подготовке студентов по специальности «Прикладная информатика (в экономике)» по дисциплине «Дискретная математика». Проанализирована роль дискретной математики в обучении информатиков-экономистов.

Ключевые слова

Дискретная математика, прикладная информатика (в экономике), обучение дискретной математике, принципы обучения, содержание обучения, информатик-экономист

За последние десятилетия произошло значительное усиление роли дискретной математики в решении практических задач в науке, технике, экономике и повседневной жизни.

Дискретная математика (ДМ) – область математики, изучающая дискретные математические объекты и структуры [8]. В широком смысле ДМ включает в себя такие давно сложившиеся разделы математики, как теория чисел, алгебра, теория множеств, математическая логика и другие. В узком смысле ДМ состоит из ряда специальных разделов и сравнительно новых разделов, которые интенсивно стали развиваться с середины прошлого века в связи с изобретением и постепенным внедрением во все сферы жизни ЭВМ и цифровых технологий. К таким разделам можно отнести теорию функциональных систем, теорию графов, комбинаторный

анализ, теорию автоматов и алгоритмов и др.

Прикладная информатика в экономике – одна из самых перспективных и востребованных специальностей современного высшего образования, новая область профессиональной деятельности, формирующаяся на стыке производства и информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Выпускники по данной специальности получают квалификацию «информатик-экономист».

Информатик-экономист – это специалист широкого профиля, который получил специальное образование в области информатики и занимается созданием, внедрением, анализом и сопровождением профессионально-ориентированных информационных систем в экономике. Он также является профессионалом в области применения информационных систем,

решает функциональные задачи, а также управляет информационными, материальными и денежными потоками в экономике с помощью таких информационных систем. Для всего этого и требуется хорошее знание ДМ.

Обучение – особая социальная деятельность по организации ускоренного усвоения обучаемыми накопленного обществом опыта, воплощенного в соответствии с социальным заказом в содержании образования [4, с. 128]. Обучение ДМ – многоцелевой, многоуровневый, многофункциональный процесс, состоящий в целенаправленном воздействии на элементы системы обучения и их связи [2, с. 62]. При вузовском обучении ДМ следует обозначить следующую конкретную цель и задачи: 1) цель – подготовка специалистов высокой квалификации для продуктивной работы в науке, образовании, экономике, на производстве; 2) задачи – обучение анализу реальных производственных ситуаций, возникающих в отрасли, построению их математических моделей и исследованию полученных моделей с помощью построенных алгоритмов или пакетов прикладных программ [2, с. 66].

Содержание образования – система научных знаний, практических умений и навыков, способов деятельности и мышления, которыми учащимся необходимо овладеть в процессе обучения. Содержание обучения – совокупность сведений, необходимых для выполнения в будущем определенной профессиональной деятельности [4, с. 187].

В процессе обучения ДМ выделяются следующие функции [2, с. 67]: информационно-образовательная; развивающая; воспитательная; пропедевтическая; мотивационная; интегрирующая; адаптационная.

Процесс обучения, являясь составной частью целостного педагогического процесса, направлен на формирование всесторонне и гармонически развитой личности. Обучение ДМ может стать эффек-

тивным средством формирования личности, достичь непосредственной цели – прочного и сознательного усвоения ее содержания – лишь в случае, если в основу обучения будут положены определенные положения. В связи с этим в дидактике разработаны принципы, которые рассматриваются как важнейшие требования к организации процесса обучения, его содержанию, формам и методам, соблюдение которых обеспечивает эффективное и качественное развитие учебного процесса. Различные классификации принципов обучения обуславливаются различными идеями, положенными в их основу. В связи с обучением ДМ автор классифицировал их следующим образом.

Принцип научности предусматривает, что содержание обучения ДМ представляет систему знаний, определенных наукой и соответствующих уровню современной науки. Данный принцип требует также знания общих методов научного познания.

Принцип воспитания имеет своей целью воспитание в процессе обучения ДМ всесторонне развитой личности на основе формирования мировоззрения и морали. Важную роль в этом приобретает освещение в преподавании новых идей современной ДМ.

Принцип формирования творческой личности направлен на воспитание специалиста, способного успешно справляться с ранее не встречавшимися в отрасли задачами, для решения которых недостаточно простого воспроизводства полученных знаний. Принцип сознательности, активности и самостоятельности заключается в целенаправленном активном восприятии студентами изучаемых явлений, их осмыслении, творческой переработке и применении.

Принцип направленности обучения на взаимосвязанное решение задач образования, воспитания и развития обучаемых означает, что при планировании содержания, средств, методов и форм обучения

ДМ преподаватель призван обеспечить решение всего комплекса образовательных, воспитательных и развивающих задач.

Принцип единства фундаментального и прикладного образования утверждает, что при обучении на основании фундаментальных математических знаний преподаются прикладные дисциплины, необходимые в будущей производственной деятельности информатиков-экономистов. Иногда отдельно выделяют принцип усиления прикладной направленности обучения, который означает, что изучение основ науки должно осуществляться в тесной связи с раскрытием важнейших их применений в промышленности, сельском хозяйстве и общественной жизни. При этом основы науки не должны подменяться ее приложениями. В данном случае нас интересует применение ДМ в информатике и в экономике.

С принципом единства фундаментального и прикладного образования напрямую связан принцип связи обучения с жизнью. Принцип связи обучения и практики предполагает получение теоретических знаний для дальнейшего использования их на рабочем месте. Принцип связи теории и практики предполагает получение теоретических знаний на основании наблюдений и использование их для решения задач.

Принцип достаточной минимальности требует отсутствия в изучаемом материале несущественных подробностей.

Принцип доступности предусматривает уровень сложности учебного материала, соответствующий возможностям обучаемых, и постепенный переход от простого к сложному. Данный принцип вытекает из требований учета возрастных особенностей учащихся и лежит в основе составления учебных планов и программ.

Принцип систематичности и последовательности в обучении ДМ обуславливается и логикой ДМ, и особенностями познавательной и практической деятель-

ности студентов. Иногда данный принцип разделяют отдельно на принцип систематичности и принцип последовательности. Принцип систематичности рассматривает элементы содержания обучения как единую систему, объединенную общими целями и построенную по общим правилам. Последовательность в обучении означает, что обучение осуществляется в соответствии с правилами обучения: а) от простого к сложному; б) от легкого к трудному; в) от известного к неизвестному; г) от представлений к понятиям; д) от знания к умению, а от него к навыку [7].

Принцип вариативности дает возможность изменять элементы содержания, степень строгости доказательств в зависимости от уровня типа учебного заведения и уровня обучаемых.

Принцип наглядности предполагает использование дополнительных средств, разъясняющих и делающих более понятным изучаемый материал. Наглядность применяется и как средство познания нового, и для иллюстрации мысли, и для развития наблюдательности, и для лучшего запоминания материала. Средства наглядности используются на всех этапах процесса обучения ДМ: при объяснении нового материала преподавателем с использованием презентаций, созданных средствами Power Point, при закреплении знаний, формировании умений и навыков, при выполнении домашних заданий, при контроле усвоения учебного материала.

Принцип занимательности обеспечивает интерес студентов к обучению с помощью нестандартной подачи материала.

Принцип историзма формирует взгляд на ДМ как процесс, имеющий определенный набор особенностей, специфичных для каждого этапа своего развития. Принцип преемственности определяет связь между элементами и явлениями, когда новое не полностью отрицает и заменяет старое, а сохраняет в себе некоторые его элементы.

Принцип прочности усвоения знаний обуславливается задачами и закономерностями процесса обучения ДМ. Опирается на приобретенные знания, умения и навыки можно лишь в том случае, когда они усвоены твердо и длительное время удерживаются в памяти. Прочные знания, умения и навыки необходимы как для успешного продолжения образования, так и для формирования у студентов научного мировоззрения, развития их способностей, подготовки к практической деятельности. В реализации этого принципа важное значение имеет самостоятельная работа студентов.

Принцип индивидуализации обучения состоит в адаптации обучения либо к содержанию и уровню знаний, умений и навыков каждого студента, либо также к характерным для него особенностям процесса усвоения, либо даже к некоторым устойчивым особенностям его личности. Эффективным средством реализации данного принципа в обучении ДМ является использование системы дистанционного обучения «Прометей», которая с момента основания Коломенского филиала ЕАОИ используется в качестве поддержки традиционного образования по разным учебным курсам.

К вышеперечисленным принципам добавлен принцип единства непрерывной и ДМ, утверждающий единство математики как науки, взаимосвязь и взаимопроникновение методов непрерывной математики в дискретную и наоборот [2, с. 91].

На основании всего вышесказанного с учетом принципов, разработанных Ю. К. Бабанским, М. А. Даниловым, Л. В. Занковым, В. В. Краевским, И. Я. Лернером, М. Н. Скаткиным и другими учеными, определяется содержание обучения ДМ информатиков-экономистов. Нормативным, обязательным для выполнения документом, определяющим основное содержание ДМ, объем подлежащих усвоению знаний, приобретаемых умений и навыков,

является учебная программа.

Дисциплина «Дискретная математика» изучается в Коломенском филиале ЕАОИ студентами 2 курса по специальности «Прикладная информатика (в экономике)». Учебными планами Коломенского филиала ЕАОИ с 2004 г. на ее изучение отводится от 144 до 200 часов. Дисциплина «Дискретная математика» в соответствии с Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по специальности 351400 «Прикладная информатика (по областям)» относится к дисциплинам федерального компонента цикла ЕН общие математические и естественно-научные дисциплины: ЕН.Ф.01 Математика. Дискретная математика: логические исчисления, графы, комбинаторика [1].

В связи с переходом на двухуровневую систему подготовки и необходимостью реализации в вузах России основных образовательных программ обучения, с сентября 2011 года в Коломенском филиале ЕАОИ идет подготовка бакалавров по направлению 230700 «Прикладная информатика» и продолжается набор на курсы, начиная со второго, на специалитет по специальности «Прикладная информатика (в экономике)».

Основная образовательная программа подготовки бакалавров разработана на основе требований федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению 230700 «Прикладная информатика». Дисциплина «Дискретная математика» включена в математический и естественнонаучный цикл. Общая трудоемкость данной дисциплины составляет 4 зачетные единицы, 144 часа.

Дискретная математика состоит из многих разделов. Глубина изложения отдельных разделов курса для разных специальностей может быть различной. Всю дискретную математику удобно разбить на следующие части: общие вопросы (теория множеств, математическая логика,

комбинаторный анализ, теория графов), дополнительные вопросы (теория автоматов, теория алгоритмов и т. д.).

Целью изучения дисциплины «Дискретная математика» является прочное усвоение студентами теоретических и практических основ ДМ, математической логики, комбинаторики и теории графов, составляющих фундамент ряда математических, компьютерных дисциплин и дисциплин прикладного характера, например, «Исследование операций в экономике», «Математические методы принятия решений», «Численные методы», «Эконометрика», «Информатика и программирование», «Базы данных» и т. д. Также необходимо обучить студентов методам мышления, характерным для ДМ, привить студентам навыки алгоритмического мышления на примерах решения задач из рассматриваемых разделов ДМ.

Основными задачами обучения ДМ являются: овладение студентами теоретических основ курса и методов решения практических задач, развитие логических и математических способностей обучаемых, формирование умений построения и анализа математических моделей и алгоритмов их исследования, формирование представлений о математике как едином целом, осознание связи между математикой и другими дисциплинами, приобретение навыков самостоятельной научной деятельности.

Требования к профессиональной подготовленности информатика-экономиста по дисциплине «Дискретная математика» [1]:

должен знать и уметь использовать основные понятия и методы ДМ; иметь опыт употребления математической символики для выражения количественных и качественных отношений объектов;

иметь представление: о математике как особом способе познания мира, общности ее понятий и представлений; дискретности и непрерывности в природе и обществе; о соотношении порядка и беспорядка в природе и обществе, упорядочен-

ности строения объектов, переходах в неупорядоченное состояние и наоборот.

Далее рассмотрим содержание обучения ДМ информатиков-экономистов, т.е. перечислим совокупность тем, необходимых им для выполнения в будущем профессиональной деятельности [5].

Тема 1. Множества. Понятие множества. Операции над множествами. Свойства операций над множествами. Алгебра Буля. Отображение множеств, сюръекция, инъекция, биекция. Мощность множества, сравнение мощностей множеств. Эквивалентные множества. Теорема эквивалентности. Теоремы о счетных множествах. Отношения, бинарные отношения. Свойства отношений. Эквивалентность. Толерантность. Отношения порядка. Упорядоченные множества.

Тема 2. Алгебра высказываний. Основные логические операции алгебры высказываний. Формулы алгебры высказываний. Равносильность. Варианты импликации. Решение содержательных задач с помощью алгебры высказываний. Функции алгебры высказываний. Фиктивные и существенные переменные. Логические отношения. Проверка правильности рассуждений. Полные системы связок.

Тема 3. Проблемы разрешимости, нормальные формы. Теоремы об основных (элементарных) дизъюнкциях и конъюнкциях. Дизъюнктивная и конъюнктивная форма (ДНФ, КНФ). Теоремы о ДНФ, КНФ. Совершенные нормальные формы. Приведение формул алгебры высказываний к совершенным нормальным формам. Построение формул алгебры высказываний по заданной функции. Релейно-контактные схемы и алгебра высказываний.

Тема 4. Исчисление высказываний. Алфавит исчисления, формулы, аксиомы исчисления высказываний. Правила вывода, формальный вывод. Теорема дедукции. Основные правила исчисления высказываний. Проблемы непротиворечивости, полноты и независимости системы

аксиом для формальной логической системы. Решение этих проблем для исчисления высказываний.

Тема 5. Логика предикатов. Одноместные, двухместные, многоместные предикаты. Основные операции над предикатами. Кванторы. Кванторы как обобщение логических связок. Равносильность предикатов. Отрицание кванторных предикатов. Приведенные формулы.

Тема 6. Комбинаторика. Основные правила комбинаторики. Размещения. Перестановки. Сочетания. Комбинации элементов с повторениями. Разбиения. Метод включений и исключений. Бином Ньютона.

Тема 7. Графы. Основные понятия теории графов. Степень вершины графа. Число ребер графа. Связность и изоморфизм графов. Эйлеровы и Гамильтоновы линии на графе. Теоремы Эйлера. Планарность, гомеоморфизм графов. Плоские графы. Числа, характеризующие граф (цикломатическое, хроматическое число графа, числа внутренней и внешней устойчивости графа). Теорема Понтрягина-Куратовского. Операции над графами. Матрицы для графов, достижимость. Деревья. Основные определения и теоремы. Задача о кратчайшем дереве, её экономическая интерпретация. Алгоритм Краскала.

Тема 8. Экстремальные задачи на графах. Задача о кратчайшем расстоянии между двумя вершинами ориентированного графа и её экономическая интерпретация. Алгоритм Форда. Сети. Отношение порядка между вершинами ориентированного графа. Задача о пути максимальной длины между двумя вершинами ориентированного графа в сетевом планировании. Сетевое планирование, параметры сетевого графа. Применение графов в задачах календарного планирования.

Объектом исследования ДМ являются дискретные множества – совокупность, набор некоторых элементов. Поэтому обучение ДМ начинается с самого общего глубоко абстрактного раздела этой науки –

теории множеств и отношений, которая стала интенсивно развиваться с внедрением вычислительной техники.

Для представителей многих специальностей, особенно для программистов и информатиков-экономистов, существенное значение в будущей профессиональной деятельности имеет знание классической логики, т. к. она образует математическую основу информатики. На знаниях законов логики базируются принципы алгоритмизации, которые лежат в основе программирования. Фундаментом всей вычислительной техники и автоматики является преобразование двоичных сигналов, анализ, проектирование и использование логических схем. Основу современной математической логики составляют исчисление высказываний и исчисление предикатов, на которых базируется любой язык программирования. Широко применяются логические методы для построения баз данных.

Число комбинаторных задач и их разнообразие быстро растет. К их решению прямо или косвенно приводят многие практические задачи. К числу современных задач, решаем комбинаторными методами, относятся [3, с. 33]: 1) задачи на размещение; 2) задачи о покрытиях и заполнениях; 3) задач о маршрутах – задачи оптимального плана; 4) комбинаторные задачи теории графов; 5) перечислительные задачи.

Теория графов применяется при анализе функционирования сложных систем, таких как сети железных дорог, телефонные или компьютерные сети. Эта теория традиционно является эффективным аппаратом формализации задач экономической и планово-производственной практики, применяется в автоматизации управления производством, в календарном и сетевом планировании.

В Коломенском филиале ЕАОИ с момента основания используется система дистанционного обучения (СДО) «Прометей» в качестве поддержки традици-

онного образования по разным учебным курсам всех специальностей для студентов всех форм обучения, в том числе при обучении информатиков-экономистов. Ключевой фигурой СДО является тьютор, т. е. преподаватель-консультант. Тьюторы Коломенского филиала ЕАОИ проходят обучение по курсу «Преподаватель в среде «e-learning» с получением сертификата. Практика преподавания ДМ показала, что использование в учебном процессе СДО «Прометей» позволяет ввести новые, эффективные формы проведения занятий (форум, чат, электронное консультирование); проконтролировать (через систему индивидуальных заданий и электронное тестирование) каждого обучающегося; организовать работу

студентов по индивидуальному графику; вести обучение удаленных студентов; улучшить уровень компьютерной грамотности; активизировать самостоятельную работу студентов. Следовательно, качество подготовки информатиков-экономистов повышается.

Сегодня ДМ является важным звеном математического образования. Она является одной из основных дисциплин в программах вузов для специальностей, имеющих отношение к математике, кибернетике, вычислительной технике и многим другим областям современной науки и техники. Обучение ДМ является существенной и неотъемлемой частью образования информатиков-экономистов. Содержание обучения ДМ направлено на подготовку студентов по специальности

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования утвержден 14 марта 2000 года, номер государственной регистрации 52 мжд/сп. Специальность 351400 «Прикладная информатика (по областям)».
2. Мельников О. И. Обучение дискретной математике. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 224 с.
3. Шапорев С. М. Дискретная математика. Курс лекций и практических занятий. – СПб.: БХВ-Петребург, 2006. – 400 с.
4. Ширшов Е. В. Информационно-педагогические технологии: ключевые понятия / под ред. Т. С. Буториной. – Ростов-н/Д: Феникс, 2006. – 256 с.
5. Рабочая учебная программа по дисциплине «Дискретная математика» по специальности «Прикладная информатика (в экономике)».
6. Основные дидактические принципы в обучении математике http://fmf.gasu.ru/kafedra/algebra/1/elib/mpm_t/3.htm (дата обращения: 11.01.2012)
7. Электронная хрестоматия по методике преподавания математики <http://fmi.asf.ru/Library/Book/Mpm/3.html> (дата обращения: 10.01.2012)
8. <http://www.lomonosov-fund.ru/enc/ru/encyclopedia:01123> (дата обращения: 05.01.2012)

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ М. В. ЛОМОНОСОВА
ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И РЕГИОНОВЕДЕНИЯ
КАФЕДРА ЛИНГВИСТИКИ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

УДК 81'373.4
ББК 81.032
Филология



**ИСТОРИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВА
«ДИПЛОМАТИЯ» И СЛОВСОЧЕТАНИЯ
«ВНЕШНЯЯ ПОЛИТИКА» В РУССКОМ И
СЛОВА «DIPLOMACY» И СЛОВСОЧЕТАНИЯ
«FOREIGN POLICY» В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ
В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ**

И. М. Цыпина

В ходе работы над семантическим полем «дипломатия и внешняя политика» были установлены первые фиксации слова «дипломатия» (diplomacy) и словосочетания «внешняя политика» (foreign policy), выявлены диахронические особенности появления не только ядерных терминов, но и ключевых дериватов. Кроме того, в данной работе представлены результаты сопоставительного анализа истории формирования указанного семантического поля.

Ключевые слова

Дипломатия, внешняя политика, диахрония, этимология, семантическое поле, сопоставительный анализ

История любого языка связана с событиями в жизни его народа, оказывающими влияние на грамматическую структуру языка, на его лексический состав, на фонетическую систему. Диахроническое изучение представляет собой не только наблюдение за процессом формирования группы слов исследуемого лексико-семантического поля, временем их первой фиксации, но и развитием социально-культурных реалий определенной эпохи.

Целью данного исследования является диахроническое изучение формирования ядерных терминов семантического поля «дипломатия и внешняя политика».

В ходе исследования были решены следующие задачи:

1. Установление первой фиксации слов *дипломатия* и *diplomacy*;
2. Установление первой фиксации словосочетания *внешняя политика* и *foreign policy*.
3. Краткий обзор сопоставительного анализа истории формирования семантического поля «дипломатия и внешняя политика».

Основными методами исследования являлись контекстуальный анализ, прагматический анализ (исследование целей, намерений, коммуникативных действий участников коммуникации), лексико-семантический анализ текста, компонентный анализ, синтез и дедукция.

Для установления первой фиксации слова использовались следующие материалы:

словари «The Oxford English Dictionary» (в 20 тт.) [23], «The Concise Oxford Dictionary of English Etymology» [21], «The Oxford Dictionary of New Words» [22], «The Barnhart Dictionary of Etymology» [20], «Morris Dictionary of Word and Phrase Origins» [18], Этимологический словарь Макса Фасмера [12], Историко-этимологический словарь современного русского языка [13], Этимологический словарь русского языка [6], Краткий этимологический словарь русского языка [15], Толковый словарь современного русского языка. Языковые изменения конца XX столетия [9], словарь-справочник Латинское наследие в русском языке [1].

Данная работа вносит вклад в теоретическую сторону разработанности вопроса, а также будет полезна в практической работе политтехнологов, лингвистов, психологов, работников сферы связей с общественностью, журналистов и специалистов дипломатического корпуса.

Появлением слова «дипломатия» («*diplomacy*») и словосочетания «внешняя политика» («*foreign policy*») английский и русский языки обязаны общему языку-источнику, но если в случае с лексемой *политика* языки-посредники были разные, то лексема *дипломатия* была заимствована обоими языками через французский язык из латыни. Этимология слова «дипломатия» («*diplomacy*») восходит к греческому существительному *diploma* (διπλωμα) – «сложенный вдвое лист или документ». Отсюда латинское слово *diploma* – «письмо», «наказ», «предписание», «мандат». *Diplomatus* – лат. «лицо, снабженное мандатом» [13. Т. 1. С. 254]. В русских словарях слово *дипломатика* и *дипломатический* отмечены с 1803 г. Только к 40-м гг. XIX в. вместо *дипломатика* (это слово имело и другое, историко-археологическое значение) стали говорить *дипломатия* (1839 г.) [5. С. 328]. С начала XIX в. употребляется и слово *дипломат*, нередко встречающееся (наряду с *дипломатика* и *дипломатический*), например, в письмах Н. И. Тургенева к брату С. И. Тургеневу. Так в письме от 22-ХІІ-1813 г., № 16:

«Некоторые *дипломаты* сего не находят» [10. С. 116] (см. также № 64, С. 175). Заимствовано из французского языка, в который слово *diplomate* вошло в 1792 г., а слово *diplomatic* употребляется с 1791 г.

Однако если в русском слово *дипломатия* зафиксировано лишь в 1839 г., то в английском языке слово *diplomacy* было известно уже в 1796 году. Языком-посредником для английского эквивалента выступил также французский «*diplomatie*» от «*diplomat*» (по модели «*aristocratie*» от «*aristocrate*»), а первоисточником стала латинский (прил. *diplomaticos*), и древнегреческий (*diploma*) языки.

Другая версия, согласно этимологическому словарю Макса Фасмера, что слово *дипломат*, а следовательно и слово *дипломатия*, пришли в русский язык через языки-посредники из французского в немецкий, или польский, а только после в русский [12. С. 515]. Вторая версия кажется более правдоподобной, учитывая политическую обстановку в данный период истории.

При заимствовании английского *diplomacy* языком-посредником выступил французский язык. После нормандского вторжения 1066 г. язык завоевателей (нормандский диалект французского) занял господствующее положение. В период с 1100 по 1500 гг. более 10.000 французских слов пополнили среднеанглийский язык, причем около 75% этих дериватов активно используются до сих пор. XVIII век начался Актом об унии (1707 год), благодаря которому Англия и Шотландия слились в Королевство Великобритания (Kingdom of Great Britain), с общим законодательным собранием. Во время правления Георга I, в 1718-1720 годах Англия приняла участие в так называемом четверном союзе, который был направлен против политики испанского министра Альберони. Она объявила войну Испании и уничтожила её флот. В 1720 году внутри страны разразился финансовый кризис. Смерть Георга I и восхождение на престол Георга II, сопровождалась войной за Австрий-

кое наследство, в которой Англия, как одна из поручительниц Прагматической санкции, приняла сторону императрицы Марии-Терезии. Франции была официально объявлена война. Английские войска высадились в Нидерландах, где с ними соединилась 16-тысячная армия из гессенцев и ганноверцев. Георг II лично принял начальство над войсками и 27 июня 1743 г. разбил маршала Ноаля при Деттингене-на-Майне. 22 февраля 1744 г. британский флот уничтожил французский при Тулоне. По Аахенскому миру, заключенному с Францией 18 октября 1748 года, обе стороны возвратили друг другу свои завоевания. Англия добилась только некоторых торговых выгод и признания Георга II со стороны Франции.

В 1755 г. между Англией и Францией возгорелась война в Америке из-за спора о границах. Сначала англичанам не везло, но с 1756 г., со вступлением в министерство Уильяма Питта, который, в противоположность королю, преследовал национальную политику. Англичане завладели в Америке Квебеком и Монреалем, а в Индии – Калькуттой, Суратом и Пондишери. В Семилетней войне Англия была на стороне Пруссии.

Несмотря на то, что французская сторона являлась вражеской, такое тесное взаимодействие не могло не сказаться на языке. Как было сказано, именно в 1796 году было заимствовано слово *diplomacy*.

В русском языке слово *дипломатия* известно с XIX века, к которому относятся последствия реформаторской деятельности Петра Великого, Екатерины II, и правление Александра I. Так, **8/20 сентября 1802 г.** Манифестом императора Александра I было образовано **Министерство иностранных дел**. Первый министр иностранных дел А. Р. Воронцов сформировал временную канцелярию, которая первоначально делилась на 4 экспедиции, занимавшиеся политической перепиской. В составе МИД появился ряд новых департаментов, в том числе Экспедиция консульских дел,

Учебное отделение восточных языков, Внутренняя хозяйственная часть, департамент внутренних сношений, департамент внешних сношений и др. [4]

Чиновникам присваивались ранги в соответствии с международной классификацией, установленной Венским конгрессом (1815 г.). Принятые в 1815 г. дипломатические ранги просуществовали в России до октября 1917 г. В состав центрального аппарата МИД наряду с тремя департаментами входили также Архивы МИД, Комиссия по изданию государственных грамот и договоров и редакционные конторы официальных изданий МИД на русском и французском языках [11].

В 1846 г. по предложению канцлера К. В. Нессельроде было принято «Учреждение Министерства иностранных дел» (Положение о МИД), определившее новую структуру и функции Министерства. Согласно статье 1 «Учреждения» – «Министерство иностранных дел имеет предметом: политические сношения с иностранными государствами, ходатайство о законной защите российских подданных в чужих краях и содействие удовлетворению справедливых домогательств иностранцев по делам их в России» [2]. Статья 4 закрепила структуру МИД.

В результате Крымской войны (1853-1856 гг.) международное положение России серьезно осложнилось. В этот непростой для России период в 1856 г. МИД возглавил А. М. Горчаков, с именем которого связаны крупнейшие достижения на международной арене, а также реорганизация самого ведомства. Вошли в историю знаменитые циркуляры Горчакова – 1856 г., излагавший основы внешней политики России [4].

XIX век был для России временем войн, революций, важных изменений в экономике и социальной сфере, большого подъема русской культуры. Таким образом, вошедшие в русский язык слова, в том числе латинские и греческие дериваты, отражали новые понятия и явления, а в

эпоху особенно быстрого развития наук заимствования чаще всего были через французский и немецкий языки.

Так, из немецкого языка непосредственно, или через язык-посредник – польский язык, были заимствованы следующие слова: *дипломатическая нота* (1804), *конституционный* (1804), *нота циркулярная* (1804), *нотификация* (1804), *демонстрация политической мощи* (1859), *ультиматум* (1859), *эксплуатация* (1861), *демаркация /границы/* (1865), *эксплуататор* (1870), *постоянное представительство* (1897), *постоянный представитель* (1897), *глобализация* (1850е), *притязания государств (на что-л.)*, *иммигрант*, *иммиграционный*, *иммиграция*, *геополитика*, *контакт международный*, *депутат*, *международная солидарность*, *обмен дипломатическими миссиями*, *дипломатическая миссия*, *конфликт* и др.

Из французского – *нейтралитет* (1804), *федеральный* (1806), *федерация* (1806), *дипломат* (1813), *поверенный в делах* (1815), *поверенный в делах временный* (1815), *поверенный в делах постоянный* (1815), *федеративный* (1837), *дипломатическая инициатива* (1843), *политическая инициатива* (1843), *оккупация* (1863) (и данное слово было связано с ситуацией в Испании, в связи с чем было заимствовано и испанское слово, см. ниже.), *виза* (1865), *дипломатический этикет* (1865), *парламентар* (1865), *парламентарный* (1866), *дипломатический пост* (1882), *солидарность* (1897), *международное положение обостряющееся* (60е XIX), *подпись должностного лица* (60е XIX), *внешняя миграция*, *нотный бланк*, *диктатура*, *интервенция*, *отзывная грамота*, *меморандум*, *инкорпорация*, *аккредитив* и др.

Именно в этот период появляется слово *дипломатия* – в 1839 году.

Что касается понятия *внешняя политика*, то в русском языке слово *политика* известно главным образом с Петровского времени. Например, у Прокоповича в

«Слове», произнесенном в 1722 году по поводу заключения мира со Швецией: «кто путь ему (Петру) к толь высокой *политики* показавал?» [7. С. 120].

То есть впервые это слово было употреблено именно относительно внешней политики. Там же встречаются и дериваты: «*философия политическая*» (114), *политик*: «от политиков похваляются» (114). Политикан встречается в романе Лескова «Соборяне» (1872 г.). ч. 1, гл. 2 [3. С. 17]; позже у Чехова в 7 главе «Острова Сахалин» (1893 г.), [14. С. 108].

Первоисточник – древнегреческий язык. Πολιτικη – «государственная деятельность», «политика» (от прил. Πολιτικοζ – «гражданский», «общественный», «государственный» (к Полιζ – «город», «кремль», «государство») [13. Т. 2 С. 52]. От греческого образовалось латинское прилагательное *politicus* – «имеющий отношение к государственным делам», «политический». Отсюда произошло французское слово (с XIII-XIV вв.) *politique* – сначала прилагательное, потом существительное: *politique* – «политика», а с конца XVI века заимствован и дериват *politique* – «политик». В дальнейшем из французского языка это слово было заимствовано немецким языком (*Politik*). Следующим языком был английский (*politics*), и голландский (*politick*). В русском языке это слово встречается также и у Прокоповича, где он утверждает, что в русский язык оно пришло из польского. *Политикан* – образование на русской почве [13].

Слово *policy* в английском языке возникло еще в конце XIV века. В значении «*plan of action, way of management*» впервые зафиксировано в 1406 году. Слово пришло также из греческого от *politeia* («*state, administration, government, citizenship*») от греческого *polites* («*citizen*»), от *polis* («*city, state*») Из греческого заимствовано латинским языком – *politia* («*the state*»). Из латыни заимствовано в XIV веке старо-французским языком: *policie* («*civil administration*»). И наконец, в 1406 зафик-

сировано документами употребление слова в английском языке в значении «way of management, government, administration» [16].

Словосочетание *foreign policy* согласно словарю Merriam-Webster известно с 1804 года в значении «the policy of a sovereign state in its interaction with other sovereign states» [17]. Интересно отметить, что данное словосочетание появилось столь поздно, так как слово *foreign* известно также с начала XIV века, однако, видимо в нем не было необходимости, так как родовое понятие замещало видовое.

И в английском, и в русском языках вершинообразующие термины *diplomacy* (*дипломатия*) и *foreign policy* (*внешняя политика*) появилось позднее, чем входящие в его лексико-семантическое поле слова, обозначающие видовые понятия. Вызвано это, вероятно, тем, что семантические функции появившихся позднее слов принадлежали другим словам. В частности, в «Dictionary of Changes in Meaning» [19] и Etymological Dictionary of Modern English [16] отмечает, что значение «science of government» и «affairs of state» имелось у более раннего слова *politics*.

Как отмечает Л. П. Рупосова, «в русском языке XI - XVII вв. общие наименования единичны» [8]. Однако тот факт, что слово *дипломатия* появляется только в XIX веке говорит о том, что до этого в языке существовало слово его замещающее – *посольство*. Понятие «дипломатия» и «внешняя политика» являются более абстрактным, обобщенным, нежели гипонимические наименования различных их видов, а потому и необходимость в них возникла позже, чем отдельные документы, послания и т. п.

В результате анализа около 2000 дипломатических документов, а также документов внешнеполитического характера; 68 лексикографических источников из разных областей науки на русском языке; 26 лексикографических источников из разных областей науки на английском языке, а также «The Oxford English Dictionary» в 20

т.; 7 специализированных англо-русских и русско-английских словарей по тематике; а также массива текстов, состоящих из учебных пособий, сборников, авторефератов, материалов семинаров, статей и обзоров отечественных и зарубежных авторов (в том числе опубликованных в пространстве Интернет) было сформировано семантическое поле из 1602 русских единицы и 1601 английских единицы каждое. Исследование развития семантического поля «дипломатия и внешняя политика» в сопоставительном аспекте в английском и русском языках выявило некоторые **сходства**:

1. Этимология слова *diplomacy* в английском языке и слова *дипломатия* в русском языке восходит к греческому существительному *diploma* (*διπλωμα*) – «сложенный вдвое лист или документ».

2. Лексема (*foreign*) *policy* в английском языке и (*внешняя*) *политика* в русском языке также восходит к греческому языку, от которого образовалось латинское прилагательное *politicus* – «имеющий отношение к государственным делам», «политический».

Наполнение семантических полей происходило главным образом за счет заимствований лексем греко-латинского происхождения. В процентном соотношении лексемы греко-латинского происхождения составляют 26% (не считая лексемы, для которых в этимологических словарях указан язык посредник старо-французский, а источник – латынь. В таком случае число увеличивается до 40%) в рамках семантического поля в русском языке. Так, из греческого в состав политической лексики целиком вошли: *автономия*, *демократия*, *симпозиум*, *диплом*, *политика* и многое другое, из латыни – *нация*, *республика*, *федерация*, *коррупция*, *вотум*, *либеральный*, *радикальный* и т. д. В рамках семантического поля в английском языке заимствования из указанных мертвых языков составляет 22% (*political asylum*, *microstate*, *subterranean diplomacy*, *subterrestrial*

diplomacy и пр.).

3. Слова *diplomacy* и *foreign policy* в английском языке (1796 г. и 1406 г., соответственно) а также *дипломатия* и *внешняя политика* в русском языке (1839 г. и 1722 г., соответственно), являющиеся ядрами соответствующих семантических полей, появились значительно позже слов, обозначающих видовойе понятия – *law*, *authority*, *demand*, *Excellency*, и др. (XII-XIII вв.); *закон*, *посольство*, *власть*, *зарубеж*, *держава*, *страна*, *союз*, *задолженность* и др. (VIII - XIII вв.), что объясняется большей абстрактностью, а потому меньшей востребованностью в тот период слов, обозначающих родовые понятия.

4. Время появления некоторых слов в английском и русском языках совпадало. Так, практически одновременно в английском и русском языках стали использоваться слова: *law* и *закон* (XI в.), *boycott* и *бойкот* (1897), *геополитика* (нач. XX в.) и *geopolitics* (1903) и пр. Вызвано это как развитием международных контактов, межнационального и межкультурного общения, так и ростом коммуникативной активности.

5. Слова английского и русского языков проникали друг в друга: английским языком из русского была заимствована лексема *tsar/tzar/czar* (*царь*), *perestroika* (*перестройка*), *Bolshevik* (*большевик*) и производное *bolshi* (*можно перевести как «вздорный»*), *glasnost* (*гласность*), *apparatchik* (*аппаратчик*), *agitprop* (*агитпроп*), *ukase* (*указ*) и пр.; русским языком из английского – *спикер* (*speaker*), *пленум* (*plenum*), *ленд-лиз* (*land-lease*), *пресс-конференция* (*press conference*), *интернационализация* (*internationalization*), *саммит* (*sammit*), *брифинг* (*briefing*), *внешнеполитический истеблишмент* (*foreign policy establishment*), *политика ноу-хау* (*know-how policy*), *коррупция* (*corruption*), *фритрейдерство* (*free-trade*), *продолгование* (*prolongation*), *дисмисл* (*dismissal*), *консульский инвойс* (*consular invoice*) и пр.

6. В XX веке сглаживаются наблю-

давшиеся различия во времени появления слов лексико-семантического поля «*diplomacy and foreign policy*» в английском и «*дипломатия и внешняя политика*» в русском языках, что вызвано ростом международной коммуникации и ослаблением обособленности народов.

7. В XX веке отмечается рост интернационализации лексем: в рассматриваемом семантическом поле ~39% относящихся к этому периоду слов и словосочетаний являются интернационализмами: *агреман*, *анишлюс*, *атташе*, *блок*, *брифинг*, *вализа*, *истеблишмент*, *инкотермс*, *ленд-лиз*, *пакт*, *паритет*, *пленум*, *премьер-министр*, *пресс-конференция*, *преференция*, *продолговация*, *промульгация*, *саммит*, *санкция*, *экспансия* и др.)

8. В XX веке в семантике английских слов *diplomacy* и гиперонима от *foreign policy* *Policy* и русских слов *дипломатия* и *внешняя политика* (гипероним *политика*), а также в соответствующих семантических полях происходят изменения, связанные с развитием информационных и компьютерных технологий. Например, в английском языке появляются слова: *E-diplomacy*, *cyber diplomacy*, *Internet diplomacy*, *digital diplomacy*, *online diplomacy*, *electronic diplomacy*, *e-diplomat*, *e-international relations*, *Интернет-политика* и др.

9. Поле «дипломатия и внешняя политика» как в английском, так и в русском языках, представляет собой открытую систему, о чем свидетельствует большое количество появляющихся неологизмов: *архи-дипломат*, *псевдо-дипломат*, *международные пара-организации*, *квазидипломатическая защита*, *государственная аномия* и др.

В ходе анализа были выявлены некоторые различия:

1. Слово *diplomacy* появилось в английском языке на полвека раньше, чем слово *дипломатия* в русском языке: 1796 г. и 1839 г., соответственно.

2. Словосочетание *foreign policy* появилось в английском языке на 3 века рань-

ше, чем его русский эквивалент *внешняя политика*: 1406 г. и 1722 г., соответственно.

3. Ядерные термины исследуемого семантического поля были заимствованы из разных языков-посредников: английские лексемы *diplomacy* и *foreign policy* пришли из греческого и латыни через французский и итальянский языки. Русские лексемы *дипломатия* и *внешняя политика* пришли из греческого и латыни через польский и немецкий языки.

4. Временной интервал между образованием древнейших слов семантического поля и самих слов *diplomacy* и *foreign policy* в английском языке составил 3 века (XIII в. и XV в. (для словосочетания *foreign policy* берется дата появления слова *policy* 1406 г.)), в русском языке этот промежуток исчисляется 11 веками (VIII в. и ~XIX в.).

5. В английском языке зафиксировано наслоение семантических полей понятия «*diplomacy*» и «*diplomats*», «*foreign policy*» и «*foreign politics*»: в семантике английских дериватов присутствует ссылка либо на искусство ведения переговоров; либо на дисциплину, изучающую дипломатические документы; либо на методы ведения политики и идеологию.

6. Вплоть до XX века наблюдаются различия во времени появления лексем, называющих соответствующие понятия в английском и русском языках. Эта хронологическая разница варьируется от нескольких десятилетий до нескольких веков. Например, английское *act* появилось в 1380 г., в то время как русское слово *акт* только в XVI в.; английское *attache* появляется в 1835 году, а русское *амбассе* только в 1907 году и т. д.

Итак, в современном мире усиливается функционирование языка как средства международного общения, в связи с этим необходимость лингвистических исследований дипломатической речи вообще, и прагматического анализа дипломатической беседы в частности, становится все более актуальным. Прежде всего, дипломатичес-

кий документ как объект лингвистического исследования представляет интерес с точки зрения понимания международного текста, призванного сыграть определенную роль в политике государства.

Подводя итог, можно сформулировать основные выводы. Во-первых, датой первой фиксации слова *diplomacy* в английском языке является 1796 год, что на полвека раньше, чем его эквивалент в русском языке *дипломатия* (1839 г.). Датой первой фиксации словосочетания *foreign policy* является 1406 год, что на 3 века раньше, чем его русский эквивалент *внешняя политика* (1722 г.).

Несмотря на то, что английский язык сейчас считается международным языком, дипломатическим языком и языком внешнеполитического общения, особенно во время коммуникации в многонациональной аудитории, история формирования этой части лексики в двух языках имела как сходства, так и различия. В обоих языках ядерные термины восходят к греческому языку, но появились значительно позже слов, обозначающих видовые понятия. Наполнение обоих семантических полей происходило главным образом за счет заимствований лексем греко-латинского происхождения.

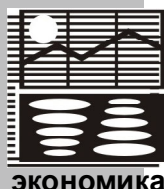
Развитием международных контактов сказалось на совпадении времени появления некоторых слов в английском и русском языках. Также слова английского и русского языков проникали друг в друга. В XX веке отмечается рост интернационализации лексем и изменений, связанных с развитием информационных и компьютерных технологий, и этот процесс происходит до сих пор, о чем говорит большое число номенов.

Однако, в ходе исследования истории формирования семантического поля «дипломатия и внешняя политика» в английском и русском языках были выявлены и различия: разные языки-посредники при заимствовании ядерных терминов; некоторое наслоение семантических полей в английском языке, что отсутствует в

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Воронков А. И., Поняева Л. П., Попова Л. М. Латинское наследие в русском языке: Словарь-справочник. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 432 с.
2. Ерошкин Н. П. История гос. учреждений дореволюционной России. – М., 1997.
3. Лесков Н. С. Соборяне. – М.; Л., Гослитиздат. Ленингр. отд-ние, 1960.
4. Очерки истории Министерства иностр. дел. 1802-1902. – СПб., 1902.
5. Плюшар А. Энциклопедический лексикон. – СПб, 1835-1841. – Т. 1-17.
6. Преображенский А. Г. Этимологический словарь русского языка. – Т. 1. А- О. – М., 1959. – 720 с. – Т. 2. П-Я. – М., 1959. – С. 721-1284.
7. Прокопович Ф. Сочинения / Под ред. И. П. Еремина. – М.; Л., Изд-во АН СССР, 1954.
8. Рупосова Л. П. Формирование терминологии гуманитарных наук в русском литературном языке: Учебное пособие. – М.: МОПИ им. Н. К. Крупской, 1987. – 80 с.
9. Толковый словарь современного русского языка. Языковые изменения конца XX столетия / ИЛИ РАН; Под ред. Г. Н. Складчиковой. – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2001. – 944 с.
10. Тургенев И. С. Полное собрание сочинений и писем. В 28 тт. Сочинения в 15 тт. Письма в 13 тт. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1960-1968. – Т. 1-28.
11. Турилова С. Л. Из истории структуры МИД Российской империи (1720-1917 гг.) // Дипл. вестник. – 1993. – № 1.
12. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. В 4-х тт. / Пер. с нем. и доп. О. Н. Трубачева, под ред. и с предисл. Б. А. Ларина. 3-е изд., стереотип. – СПб.: Terra-Azбука, 1996.
13. Черных П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: В 2-х т. – 3 изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1999. – 560 с.
14. Чехов А. П. Собрание сочинений. В 12 тт. – М.: Гослитиздат, 1954-1957. – Т. 1-12.
15. Шанский Н. М. Краткий этимологический словарь русского языка / Под ред. и с предисл. С. Г. Бархударова. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Просвещение, 1971. – 542 с.
16. Etymological Dictionary of Modern English. Ed. By Weekley E., John Murray, 1921; reprint 1967, Dover Publications.
17. Merriam-Webster online dictionary. URL:// <http://www.merriam-webster.com/dictionary/foreign%20policy>
18. Morris W., Morris M. Morris Dictionary of Word and Phrase Origins/Forew. by Newman E. - N.Y. etc. Harper&Row, 1977. – x, 654 ps.
19. Room A. Dictionary of Changes in Meaning. – L.; N.Y.: Routledge a. Kegan Paul, 1986. – 292 ps.
20. The Barnhart Dictionary of Etymology / Ed. by R. K. Barnhard. Bront (N.Y.): Wilson, 1988. – xxvii, 1284 ps.
21. The Concise Oxford Dictionary of English Etymology. Ed. by T.F. Hoad. – Oxford: Clarendon press, 1986. – xiv, 552 ps.
22. The Oxford Dictionary of New Words. Ed. by Elizabeth Knowles with Julia Elliott. 2nd edition. – Oxford University Press, 1998. – 358 ps.
23. The Oxford English Dictionary. Ed. by Simpson J.A. & Weiner E.S.C., second edition. XX volumes. – Oxford. 1989.

УДК 338.45+339.564
ББК 65.428.2-18+65.59
Экономика



экономика

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НЕФИНАНСОВОЙ ПОДДЕРЖКИ ЭКСПОРТА: ПРОБЛЕМА ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЭКСПОРТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ПРОМЫШЛЕННЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ

М. А. Афанасьев

В статье рассматривается теория и методология нефинансовой поддержки промышленного экспорта. Современная экономическая теория предлагает многообразие подходов к проблеме нефинансовой поддержки экспорта, различных по степени глубины. Наряду с систематизацией теоретических подходов, целью автора является экономическое обоснование государственного участия в нефинансовой поддержке национальных экспортно-ориентированных промышленных предприятий.

Ключевые слова

Промышленная политика, нефинансовая поддержка экспорта, экспортно-ориентированная индустриализация, промышленный экспорт, информационно-аналитическое обеспечение, экспортно-ориентированное предприятие

В современном мире одним из важнейших приоритетов государственной промышленной политики как развитых, так и развивающихся стран является рост экспорта промышленной продукции, производимой национальными предприятиями. Современные государства на регулярной основе осуществляют деятельность, направленную на поддержку экспорта. основополагающий принцип, лежащий в основе поддержки экспорта промышленной продукции, заключается в том, что содействие выходу национальных экспортеров на внешние рынки положительно сказывается на экономическом развитии страны [1].

В рамках поддержки экспорта, впервые системно описанной канадским ученым Р.

Серингхаусом, принято выделять два основных направления: финансовую и нефинансовую поддержку [2]. Нефинансовая поддержка экспорта (НПЭ) представляет собой совокупность мер и механизмов, позволяющих создать условия для завоевания национальными экспортно-ориентированными предприятиями конкурентных позиций на зарубежных рынках [3].

В контексте анализа подходов к построению и совершенствованию нефинансовой поддержки экспорта и, в частности информационно-аналитической составляющей организационно-административного обеспечения экспортно-ориентированных предприятий, значительный интерес представляют теоретико-методологические особенности организационно-административ-

ной поддержки промышленного экспорта.

Экономическая теория предлагает многообразие подходов к проблеме нефинансовой (организационно-административной) поддержки экспорта, различных по степени глубины. Первоочередными задачами автора в рамках подготовки настоящей работы являлись экономическое обоснование участия государства в нефинансовой поддержке экспорта (НПЭ) и систематизация теоретических подходов к НПЭ, служащих основой для разработки рекомендаций в отношении совершенствования НПЭ в целом и информационно-аналитического обеспечения экспортно-ориентированных предприятий в частности.

Прежде всего, необходимо рассмотреть поддержку экспорта в рамках модели экспортно-ориентированной индустриализации. В экономической теории выделяют две модели ускоренного промышленного развития, основанные соответственно на импортозамещении и экспортной ориентации. К импортозамещающей индустриализации, сущность которой заключается в содействии развитию национальной промышленности путем реализации протекционистской экономической политики, прибегали преимущественно развивающиеся страны в период до начала 1970-х гг.

В основе импортозамещающей модели лежит принцип защиты от международной конкуренции определенных категорий национальных предприятий развивающихся стран, неспособных производить сопоставимую с мировыми аналогами продукцию. В целях обеспечения высокой динамики промышленного развития правительства используют временные защитительные меры импортных товаров, позволяя национальным производителям вывести продукцию на конкурентоспособный уровень. Финансово-экономические рычаги (тарифы, пошлины и др.) в рамках указанной модели выступают в качестве инструментов содействия промышленному развитию.

Несмотря на то что стратегия импор-

тозамещающей индустриализации на протяжении истории в той или иной степени использовалась всеми государствами, включая наиболее развитые [4], неприменимость модели импортозамещающей индустриализации для современных развитых и многих развивающихся экономик со временем стала очевидной. Отказ развитых и развивающихся стран от стратегии импортозамещения, неспособной обеспечить высокие темпы промышленного развития (в т. ч. вследствие проявления таких негативных явлений, как консервация технологий и технологическое отставание), обусловлен не только становлением системы ВТО и аналогичных систем на региональном уровне, но и в значительной степени очевидными успехами стран, ориентированных на укрепление конкурентных позиций национальных предприятий на мировом рынке.

Целый ряд современных экономистов подвергает модель импортозамещающей индустриализации справедливой критике (см. А. Крюгер [5], Г. Брутон [6], В. Чиббер [7], С. Эдвардс [8] и др.), отмечая, что практика реализации указанной модели развития в ряде развивающихся стран способствовала развитию высокозатратных и низкоэффективных производств, а также не позволила добиться повышения темпов экономического развития и роста уровня жизни. Таким образом, импортозамещающая модель как фактор промышленного развития государства современного типа в общем случае исчерпала себя.

Экспортно-ориентированная индустриализация в разное время являлась и продолжает выступать мощным стимулом для промышленного развития целого ряда стран. В основе данной модели лежит политика продвижения национальной промышленной продукции на внешний рынок через содействие развитию экспортно-ориентированных производств и повышение международной конкурентос-

пособности производимой промышленной продукции. Отличительной чертой данной модели является преимущественная ориентация отраслей промышленности на внешний рынок, сопровождающаяся привлечением иностранного капитала в экспортно-ориентированные производства.

Среди теоретиков экономической науки преимущества указанной модели были отмечены Б. Балашша [9], П. Кругманом [10, 11], Э. Хелпманом [12]. Несмотря на то, что эффективность экспортно-ориентированной модели промышленного развития в условиях финансово-экономического кризиса не раз являлась предметом обсуждения ведущих современных экономистов [13], жизнеспособность данной модели в целом в современной экономической науке сомнению не подвергается.

Вполне логичным в данном контексте представляется тот факт, что исторически две существующие модели развития новых индустриальных стран в современных условиях свелись к экспортно-ориентированной индустриализации, в ряде случаев содержащей отдельные элементы импортозамещения [14, 15]. В целом, несмотря на определенные проблемы, возникшие у ряда экспортно-ориентированных индустриальных стран с началом финансово-экономического кризиса, ориентация национальной промышленности на экспорт признается наиболее эффективной моделью ускоренного промышленного развития.

Поддержка экспорта является неотъемлемой частью модели экспортно-ориентированной индустриализации, выступая фактором содействия ускоренному промышленному развитию. Общим элементом промышленной политики ведущих мировых экспортеров является наличие системы поддержки экспорта национальной промышленной продукции, включающей как финансово-экономическое, так и нефинансовое (организационно-административное) измерение.

Значение и преимущества нефинансовой поддержки экспорта отмечались и в работах М. Цинкоты и М. Котабе [16], Альвареза [17], К. Хаусера [18], А. Хаусвирта [19], И. Д. Иванова, Д. Ледермана [20]. В исследовании Д. Ледермана, проведенном в 2010 г., подтверждается тезис о том, что в общем случае в условиях посткризисного развития программы НПЭ сохраняют статистически значительное влияние на рост экспорта национальной продукции [21]. В целом зарубежные авторы сходятся во мнении, что важность организационно-административной поддержки экспорта в вопросе выхода национальных экспортеров на внешние рынки нельзя переоценивать.

Говоря о содержании НПЭ, Дж. Стиглиц в одной из работ, посвященных анализу экспортно-ориентированной индустриализации в Азии и феномену азиатского «экономического чуда» [22], выделяет четыре условия создания эффективной системы поддержки экспорта, имеющих особую значимость для роста экспорта. По мнению Дж. Стиглица, указанные условия включают формирование в стране современной транспортно-логистической инфраструктуры, финансовую поддержку экспортеров продукции приоритетных отраслей, содействие выходу национальных экспортеров на новые рынки и улучшение имиджа национального экспорта за рубежом.

Два из указанных направлений, а именно содействие выходу экспортеров на новые рынки и повышение имиджа национального экспорта за рубежом, относятся непосредственно к проблематике нефинансовой поддержки экспорта. Указанные направления нефинансовой поддержки легли в основу классификации направлений НПЭ, предложенной Д. Ледерманом, М. Оллареага и Л. Пэйтон [23]. Согласно указанной классификации существуют четыре основных направления деятельности институтов поддержки экспорта – основных элемента организационно-адми-



Рис. 1. Основные элементы организационно-административного механизма поддержки экспорта (составлено автором на основе: Д. Ледерман, М. Оларреага, Л. Пэйтон (2006 г.)).

нистративного механизма поддержки экспорта.

Информационно-пропагандистская деятельность включает в себя такие направления, как организация рекламного и пиар-сопровождения, а также обеспечение защиты интересов национальных экспортеров за рубежом. Консультативные меры поддержки экспорта включают обучение, техническое консультирование, меры по укреплению экспортного потенциала компаний (включая помощь в выполнении требований регулирующих органов, обеспечение специализированной нормативно-правовой информацией в сфере торговли, логистики, юридического и таможенного оформления, упаковки и политики ценообразования). Промоуционная поддержка включает организацию торгово-промышленных выставок и ярмарок, организацию торговых делегаций и последующее участие зарубежных представительств в развитии деловых контактов.

В рамках указанной классификации следует особо выделить информационно-аналитическое обеспечение экспортно-ориентированных предприятий. Согласно Д. Ледерману, основная цель институ-

тов НПЭ заключается в содействии экспортерам (в т. ч. потенциальным) в поиске рынков для производимой ими продукции, а также повышение осведомленности экспортеров об особенностях спроса на указанную продукцию на различных экспортных рынках. Достижение указанной цели в рамках четвертого направления НПЭ обеспечиваются подготовкой информационных и аналитических материалов о рынке зарубежной страны в постоянном режиме, создание баз данных экспортной информации, создание баз данных деловых контактов для экспортеров.

В контексте информационно-аналитического обеспечения экспортно-ориентированных предприятий индийский ученый-экономист, эксперт Всемирного банка С. Раджапатирана [24] отмечал, что промоуционная деятельность является крайне важным аспектом НПЭ, сравнимым по важности с представлением экономических интересов в международных экономических организациях; однако еще более важным направлением институциональной НПЭ, по мнению С. Раджапатирана, является снятие барьеров на пути получения экспортерами информации и

аналитики о внешних рынках. Таким образом, информационно-аналитическое обеспечение экспортно-ориентированных предприятий названо С. Раджапатирана важнейшим аспектом НПЭ.

Механизм, который одним из первых описал С. Раджапатирана, трансформировался с появлением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). С развитием современных ИКТ резко увеличился объем информации, которую необходимо постоянно отслеживать основным институтам НПЭ, осуществляющим информационно-аналитическое обеспечение экспортно-ориентированных предприятий промышленности; до определенной степени возросли и собственные возможности национальных предприятий по поиску необходимой информации. Однако изменился и инструментарий информационно-аналитического обеспечения. Функциональные возможности информационно-коммуникационных технологий возросли, и с появлением технических инноваций указанный механизм не перестал играть свою роль. Напротив, потенциальные возможности государственных институтов существенно расширились. Представляется, что наиболее важной на сегодняшний день является проблема эффективной организации информационно-аналитического обеспечения экспортно-ориентированных предприятий на национальном уровне. Решение указанной проблемы позволит расширить возможности

национальных экспортно-ориентированных предприятий по успешному выводу национальной промышленной продукции на внешние рынки.

Необходимо также отметить, что специфика роли государства в указанном механизме заключается в том, что частные (консалтинговые) компании не рассматриваются экспортно-ориентированными предприятиями в качестве поставщиков информации о зарубежных рынках. Указанная особенность обусловлена, в первую очередь, тем, что компании обычно не готовы нести затраты на подготовку информационных и аналитических материалов о зарубежных рынках, которые могли бы в дальнейшем использовать конкуренты. В данных условиях роль государства в информационно-аналитическом обеспечении экспортно-ориентированных предприятий является определяющей.

Необходимо отметить, что в целом нефинансовая поддержка экспорта и, в частности её информационно-аналитическое измерение, являются эффективными инструментами содействия выводу национальных экспортно-ориентированных промышленных предприятий на внешние рынки, а также важной чертой модели экспортно-ориентированной индустриализации. Решение проблемы асимметрии информации позволяет оказывать влияние на повышение конкурентоспособности национальных экспортно-ориентированных предприятий и обеспечивает рост динамики опережающего развития национальной промышленности.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Иванов И. Д. Внешнеэкономический комплекс России: взгляд изнутри / И. Д. Иванов. – М.: Русь-Олимп, 2009. – С. 116-120.
2. Seringhaus Rolf. Government Export Promotion: A Global Perspective (International Business Series) // Routledge. – December 13, 1989.
3. Содержание и специфика финансовой поддержки экспорта выходит за рамки настоящего исследования; автором рассматривается организационно-административный (управленческий) инструментарий поддержки экспорта.
4. Например, в 19 веке в Соединенных Штатах Америки действовала система защитных тарифов на импорт промышленной продукции; в Японии до 1970 г. использовалась масштабная система ограничения импорта.
5. Krueger Anne. Trade and Employment in Developing Countries. – Volume 3: Synthesis and

Conclusions. – Chicago and London, 1983.

6. Bruton H. J. A Reconsideration of Import Substitution // *Journal of Economic Literature*. – 36.2, 1998.

7. Chibber Vivek. *Locked In Place: State-Building and Late Industrialization in India*. – Princeton University Press, 2003.

8. Edwards, Sebastian; Esquivel, Gerardo and Marquez, Graciela. «Introduction». In *The Decline of Latin American Economies. Growth, Institutions and Crisis*, edited by Sebastian Edwards, Gerardo Esquivel and Graciela Marquez. – Chicago: University of Chicago Press, 2007. – P. 15-57.

9. Balassa B. . Exports and economic growth: further evidence // *J Devel Econ* 5, 1978. – P. 181-189.

10. Krugman Paul. *Market structure and foreign trade*. – MIT Press, Cambridge, Mass., 1985.

11. Krugman Paul. *The Return of Depression Economics and the Crisis of 2008*. – W. W. Norton & Company; Reprint edition, 2009.

12. Grossman G. M., Helpman E. *Innovation and growth in the global economy*. – MIT Press, Cambridge, Mass., 1991.

13. Напр., нобелевский лауреат по экономике в ходе заседания Всемирного экономического форума 2010 в Давосе высказал точку зрения, что в современных условиях перед моделью экспортно-ориентированного развития стоит множество вызовов, способных повлиять на перспективы развития мировой экономики в целом (World Economic Forum, 27 января 2010, трансляция агентства «Рейтор»).

14. Krugman Paul. *International economics: theory & policy* // Krugman Paul R. Maurice Obstfeld, Marc J. Melitz. – 9th ed. p. cm. The Pearson series in economics, 2012. – P. 261.

15. Например, страны Латинской Америки в определенный момент отказались от импортозамещения, перейдя к преимущественной ориентации на внешний рынок.

16. Masaaki Kotabe, Michael R. Czinkota. *State Government Promotion of Manufacturing Exports: A Gap Analysis* // *Journal of International Business Studies*, Vol. 23, No. 4 (4th Qtr.), 1992. – P. 637-658.

17. Sources of export success in small and medium-sized enterprises: the impact of public programs, Alvarez, Roberto // *International Business Review* 13, 2004. – P. 383-400.

18. Hauser Christian. *Außenwirtschaftsförderung für kleine und mittlere Unternehmen in der Bundesrepublik Deutschland: Eine empirische Analyse auf der Basis der ökonomischen Theorie des Federalismus*. – Deutscher Universitätsverlag, 2006.

19. Hauswirth Iris A. *Effective and Efficient Organisations?: Government Export Promotion in Germany and the UK from an Organisational Economics Perspective* – Physica-Verlag HD; 1 edition, August 29, 2006.

20. Export promotion agencies: Do they work? / Daniel Lederman, Marcelo Olarreaga, Lucy Payton // *Journal of Development Economics*. – Vol. 91. – Issue 2. – March 2010. – P. 257-265.

21. *Breaking Into New Markets* (by: the World Bank) // Richard Newfarmer (Author, Editor), William Shaw (Author, Editor), Peter Walkenhorst (Author, Editor), 2009. – P. 211-223.

22. Joseph E. Stiglitz. *Some lessons from the East Asian miracle* // *The World Bank Research Observer*, vol. 11, no. 2, August 1996. – P. 151-177.

23. *Export Promotion Agencies: What Works and What Doesn't* // D. Lederman, M. Olarreaga, L. Payton // *World Bank Discussion Papers, CEPR Discussion Paper*. – No. 5810, August 2006.

24. Sarath Rajapatirana. *Policy recommendations for export promotion* // *Estudios de Economia*. – 1993. – Vol. 20. – Issue 1. – Year 1993. – P. 1-25.



УДК 339.13.017
ББК 65.231.3
Экономика

КОНЦЕПЦИЯ МАРКЕТИНГА НА РЫНКЕ УСЛУГ

Кандидат экономических наук Е. В. Демченко

Автор, базируясь на учете специфики услуг, анализе внешнего, внутреннего и интерактивного маркетинга, исследует международные модели маркетинга услуг. Автор предлагает концептуальную модель маркетинга на рынке услуг, ориентированную на потенциал, процесс, результат. Разработанная модель маркетинга услуг создает основы формирования маркетинговой стратегии с учетом особенностей рынка услуг и обеспечивает более полную реализацию комплекса маркетинга на рынке услуг, что позволяет повысить социально-экономическую эффективность деятельности предприятий сферы услуг.

Ключевые слова

Услуга, специфика услуг, персонал, процесс, окружение, модели маркетинга услуг, маркетинговая стратегия

Формирование рыночных отношений предопределяет необходимость более полного использования концепции маркетинга в различных отраслях экономики. В настоящее время одним из динамично развивающихся рынков является рынок услуг. Специфика услуг во многом определяет особенности практической реализации концепции маркетинга. В последнее десятилетие сформировалась и получила развитие концепция маркетинга, ориентированная на создание механизмов управления рыночной деятельностью. Отдельные аспекты маркетинга услуг рассматривались в работах известных отечественных и зарубежных авторов: Битнер М. [1], Гренрооса К. [2], Киреева И. В. [3], Лавлока К. [4], Марко-

вой В. Д. [5], Новаторова Э. В. [6], Песоцкой Е. В. [7] и др.

Однако наблюдается не только очевидный недостаток работ, посвященных реализации концепции маркетинга на конкретных рынках, но и отсутствует единый методологический подход и теоретические основы разработки концепции маркетинга в условиях риска.

В современных условиях на рынке услуг происходит расширение возможностей первичного спроса, технологические изменения, вызывающие «каннибализацию» существующих услуг, переопределение рынка, означающее предпочтение услуг, характеризующихся системным подходом к выполнению работ, изменение маркетинговых каналов. Как показывает

анализ, в настоящее время для экономики большинства стран, осуществляющих рыночные реформы, характерным является наличие в сфере услуг ряда общих проблем:

- высокая степень монополизации производства в отдельных отраслях сферы услуг;
- значительная доля государственного сектора в производстве важнейших видов услуг (в частности, услуг в сфере жилищно-коммунального хозяйства, здравоохранения и т.д.);
- сохранение в ряде отраслей административных методов формирования цен и тарифов на оказываемые услуги;
- наличие значительных объемов услуг, оказываемых в рамках социальной сферы предприятий.

В экономической литературе, несмотря на возрастающую роль услуг, отсутствует единый подход к маркетингу услуг. Некоторые маркетологи придерживаются мнения, что маркетинг услуг не должен сильно отличаться от маркетинга в процессе производства. В качестве доводов приводится спорность критерия различия услуг и вещей (материальность), а также ориентация сбыта на услуги.

Часть экономистов считают, что специфика услуг находит свое отражение и в системе маркетинга. Так, например, В. Зейтхамл и М. Битнер выдвигают главную причину создания особого комплекса маркетинговых коммуникаций в сервисных фирмах – необходимость продемонстрировать заказчику высочайшее качество той услуги, которую он собирается приобрести [1, с. 7]. К. Гренроос приводит и другие причины специфичности маркетинга услуг. Это, прежде всего, участие покупателя в процессе оказания услуги, который не менее важен, чем результат. Кроме того, невозможность хранения услуг требует точных расчетов возможностей предприятия в сфере услуг, согласования спроса и предложения услуг [2, с. 47, 48].

Существование противоречивых точек

зрения предполагает рассмотрение различных научных школ и моделей маркетинга услуг.

В настоящее время сформировалось несколько общепризнанных научных школ по маркетингу услуг в Северной Америке и Западной Европе. Ведущую роль играют североамериканские школы – Центр изучения маркетинга услуг при Аризонском университете (США), Техасский университет. Отличительной чертой североамериканской школы является подход к маркетингу услуг с точки зрения качества. Североамериканская школа представлена работами Л. Берри, В. Зейтхамл, П. Парасурамана, Д. Кромптона.

Среди западноевропейских школ заметно выделяются Северная и Марсельская школы. Северная школа широко известна такими концепциями, как модель качества услуги, концепцией внутреннего маркетинга и концепцией двустороннего маркетинга. Ведущие ученые этой школы – Е. Гаммессон, К. Гренроос.

Марсельская школа представлена Э. Лангеардом, П. Эйглие. Именно марсельской школой был организован в 1990г. первый международный исследовательский семинар по управлению маркетингом услуг.

В современной экономической науке существует несколько признанных теоретических моделей маркетинга услуг. К сожалению, в Республике Беларусь отсутствует общепризнанная модель маркетинга услуг. Исследование международных моделей маркетинга услуг показывает, несмотря на то, что они построены по различным принципам, в целом имеют общие элементы. Прежде всего, все модели построены исходя из специфики услуг, их характеристик. А так как процесс производства и потребления услуг происходит одновременно, а также услуги неосязаемы, то ключевыми факторами успеха становятся система качества оказания услуг, навыки, знания персонала.

Кроме того, авторы всех моделей при-

знают необходимость использования дополнительных стратегий в маркетинге услуг (внутренний и интерактивный маркетинг). Характерной чертой некоторых моделей является отношение к персоналу фирмы как к клиенту. Мотивация служащих, удовлетворение их потребностей способствует росту качества обслуживания.

Помимо этого, в основном все модели маркетинга услуг выделяют такие стратегические факторы, как персонал, процесс и материальное доказательство обслуживания. Четыре Р не могут адекватно отразить роль персонала, непосредственно оказывающего услуги, способ управления процессом услуги и физической очевидности, окружающей этот вид деятельности. В то же время четыре Р не отражают критической важности обслуживания потребителей и долгосрочных взаимоотношений сотрудничества, одновременно преувеличивая роль продвижения. Кроме этого во многих организациях не все Р находятся под контролем маркетинга. Например, цена часто устанавливается руководством компании, а иногда государством. Избыточное внимание к четырем Р может привести к увлечению внешней атрибутикой маркетинга в ущерб его содержанию, внимание сосредоточивается на самой компании, а не на ее клиентах. Поэтому четыре Р должны рассматриваться не как «маркетинговый комплекс», а как «комплекс позиционирования», так как их ключевая роль заключается в том, чтобы помочь потребителю правильно позиционировать компанию и услугу, которую она предлагает.

Модель маркетинга услуг должна основываться на следующих принципах:

- системного подхода, при котором выработка целей, формирование и выделение ресурсов, разработка и реализация стратегических и тактических управленческих решений осуществляется по всем ветвям модели;
- приоритетной организацией или

формированием мероприятий по наиболее предпочтительным направлениям с учетом изменения внешней среды и наличия ресурсных ограничений;

- концентрации всех видов ресурсов для достижения наиболее приоритетных целей;
- комплексности, заключающейся в использовании наряду с экономическими рычагами организационных и социально-психологических;
- сочетаемости разработанных мероприятий, их направленности на решение задач, подчиненных общей цели;
- оптимальности, при которой разработанные и реализуемые мероприятия должны способствовать достижению поставленной цели при минимизации затрат.

Модель маркетинга услуг может быть представлена схематично (схема 1)

В связи с вышеизложенным, в маркетинге услуг предлагается выделить дополнительные элементы:

- персонал. Необходимо определить какие навыки, знания, умения нужны персоналу, в чем его сильные и слабые стороны. Знания и умения сотрудников определяют уровень услуг и степень удовлетворения, которые получают клиенты. Отбор и поддержка эффективно работающих сотрудников - важнейшее условие компаний, оказывающих услуги. Большое внимание заслуживает вопрос об инициативности сотрудников. Она может способствовать своевременному оказанию качественных услуг клиенту во многих случаях;
- процесс – это процедура и деятельность, необходимые для предоставления услуг. Он включает этапы производства услуги, как осуществляется продажа, обслуживание, сколько времени тратит покупатель на приобретение услуги;
- окружение – внешняя среда, в которой оказываются услуги и в которой взаимодействуют продавец и клиент. Сюда включаются материальные элементы, ко-

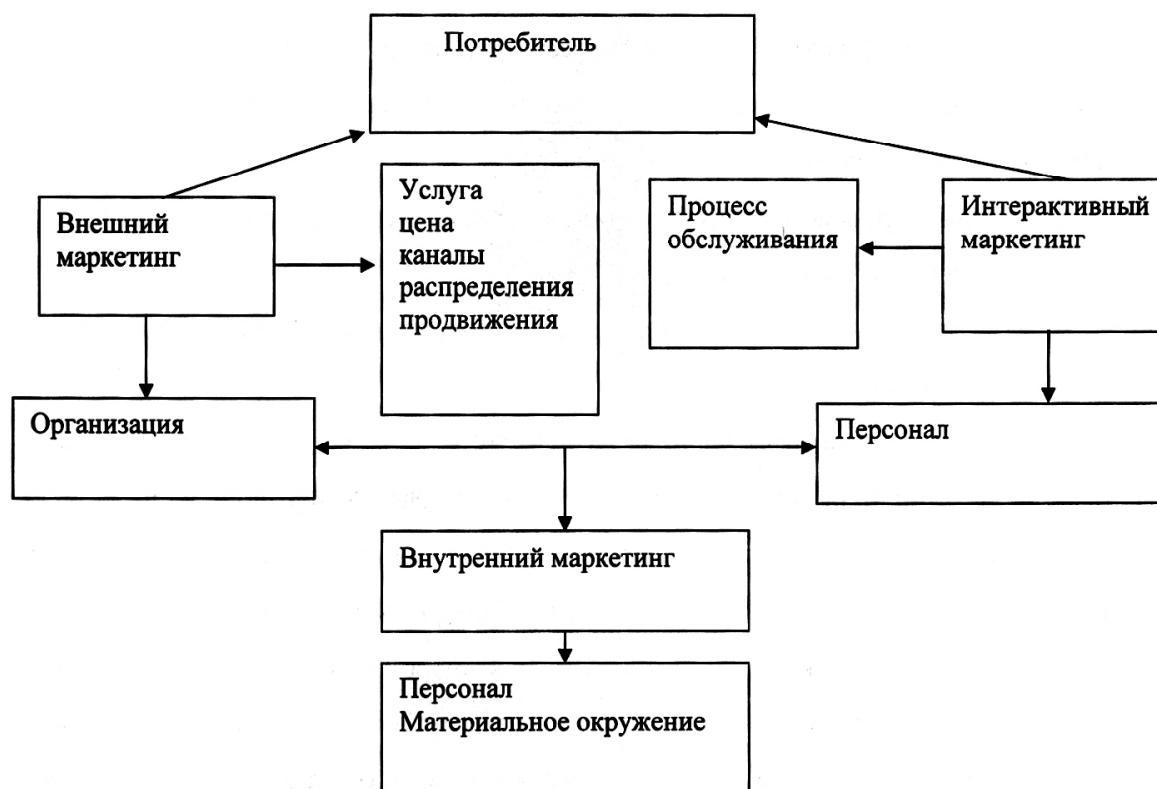


Схема 1. Модель маркетинга услуг

торые помогают предоставлять услуги и служат связующим звеном между ними. Причем создание материальной среды предусматривает не только восприятие среды персоналом. Это связано с тем, что услуга неотделима от источника, ее качество зависит в значительной степени от персонала.

Концепция маркетинга услуг предполагает рассмотрение трех звеньев, на которые можно воздействовать:

- организация – потребитель;
- организация – персонал;
- персонал – потребитель.

На звено «организация – потребитель» направлен внешний маркетинг. Маркетинговый комплекс состоит из перечня предлагаемых услуг, их цен, каналов распределения и способов продвижения.

Разработка концепции внешнего маркетинга услуг включает в себя:

- изучение и прогнозирование рынка;
- анализ клиентов и конкурентов;

- сегментация и выбор целевого рынка;
- формирование услуг;
- формирование ценовой политики;
- разработка эффективной системы продвижения услуг;
- разработка плана маркетинга;
- контроль за реализацией плана маркетинга.

Комплекс внутреннего маркетинга описывает звено «организация – персонал». Суть внутреннего маркетинга заключается в том, что отношения организации и персонала строятся на тех же основаниях, что и клиентов. Сотрудник выступает как «внутренний потребитель», приобретая должность в компании с ее специфическими обязанностями и правами.

Основным достоинством внутреннего маркетинга является обеспечение высоких стандартов качества на всех этапах создания услуги, а не только на стадии выпуска конечной продукции. Иногда одним из видов внутреннего маркетинга

выделяют маркетинг персонала. Под ним понимают совокупность способов, действий, приемов, используемых сотрудниками с целью продвижения по карьерной лестнице и достижения других целей, реализация которых связана с развитием организации (рост доходов, общественное признание и др.).

Внутренний маркетинг нацелен на контактный персонал и предназначен для создания мотивационных и организационных условий труда. В связи с этим, можно выделить некоторые аспекты мотивации контактного персонала:

- формы и системы оплаты труда;
- система премирования;
- система повышения квалификации;
- перспективы карьерного роста;
- оказание материальной помощи;
- проведение коллективных мероприятий;
- система социальных льгот;
- аттестация рабочего места.

Частью внутреннего маркетинга услуг выступает создание материальной среды обслуживания или материальное окружение, которое в равной степени, как уже отмечалось выше, воздействует и на клиента и на персонал. Материальное окружение воспринимается потребителем с помощью четырех основных сенсорных каналов (визуального, слухового, обонятельного и осязательного). При создании материальной среды необходимо определить целевой рынок, его восприятие окружения, элементы материальной среды и их воздействие на поведение как потребителя, так и персонала. При планировании материального окружения целесообразно учитывать тип и расположение мебели, способ освещения помещения, уровень температуры, цвета интерьера, дизайн, общепринятые санитарные стандарты. С помощью разработанной стратегии материализации услуги организациям легче контролировать поведение потребителей и конкурентные преимущества.

На звено «персонал – потребитель» направлен интерактивный маркетинг, или двухсторонний. Главная задача интерактивного маркетинга создание и поддержка определенных стандартов обслуживания, включающих в себя качество обслуживания и поведение персонала, оказывающего услуги. Продуктом интерактивного маркетинга является процесс оказания услуги, процесс взаимодействия между потребителем и персоналом фирмы услуг. Причем для успешного осуществления интерактивного маркетинга необходимо развивать стратегию внутреннего маркетинга, направленного на персонал. Мотивация персонала должна быть ориентирована на качественные параметры процесса обслуживания значимые для потребителя.

Основными методами разработки и анализа процесса взаимодействия потребителя и персонала являются диаграммное проектирование, точки соприкосновения, потребительский сценарий и реинжиниринг. Изучение данных методов позволило сделать вывод, что все они пытаются сделать процесс обслуживания более прозрачным, видимым для потребителя. Это обеспечивает возможность разработки новых концепций услуг, реорганизации самого процесса обслуживания, его модификацию. Кроме этого, необходимо отметить, что вполне возможно комбинировать данные методы, снижая недостатки и увеличивая достоинства.

Преимущества предложенной концептуальной модели маркетинга услуг заключаются в следующем:

- основывается на взаимодействии как экономическом, так и социально-психологическом;
- ориентирована на потенциал, процесс, результат;
- способна быстро реагировать на изменения внешней среды;
- учитывает специфику услуг, их характеристики;
- использует дополнительные эле-

менты маркетинга, позволяющие управлять продажей услуг;

- система внутреннего маркетинга позволяет мотивировать персонал в зависимости от ожиданий клиента;
- позволяет разработать модель качества обслуживания.

В отличие от традиционно применя-

емых оценок, предлагаемый подход базируется на учете специфики услуг, анализе внешнего, внутреннего и интерактивного маркетинга и позволяет комплексно проанализировать маркетинговую стратегию.

Разработанная модель маркетинга может быть использована различными предприятиями, организациями, оказывающими услуги независимо от отраслевой принадлежности.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Bitner, M. Services marketing / M. Bitner, V. Zeithaml. – Massachusetts: McGraw-Hill, 2000. – 168 с.
2. Gronroos, C. Service management and marketing / C. Gronroos. – West Sussex: John Wiley, 2007. – 215 с.
3. Киреев, И. В. Содержание отдельных составляющих маркетингового комплекса компаний, работающих в сфере услуг / И. В. Киреев // Маркетинг в России и за рубежом. – 2002. – №3. – С. 3-12.
4. Лавлок, К. Маркетинг услуг: персонал, технологии, стратегии / К. Лавлок. – М.: Вильямс, 2005. – 997 с.
5. Маркова, В.Д. Маркетинг услуг / В. Д. Маркова. – М.: Финансы и статистика, 1996. – 127 с.
6. Новаторов, Э. В. Стратегия материализации обслуживания в маркетинге услуг / Э. В. Новаторов // Маркетинг в России и за рубежом. – 2002. – №2. – С. 66-71.
7. Песоцкая, Е. В. Маркетинг услуг / Е. В. Песоцкая. – СПб.: Питер, 2000. – 156 с.



УДК 346.9
ББК 67.402.23
Право

ПОРЯДОК РЕАЛИЗАЦИИ ПРАВА НА СУДЕБНУЮ ЗАЩИТУ В НАЛОГОВЫХ СПОРАХ

Кандидат юридических наук Ю. А. Артемьева

Рассматривается право на судебное обжалование решений налоговых органов. Исследуется содержание права на судебную защиту налогоплательщиков и проблемные аспекты обжалования действий и бездействия налоговых органов.

Предлагаются пути совершенствования законодательства в сфере разрешения налоговых споров.

Ключевые слова

Налоговый орган, налогоплательщик, судебная защита, налоговый спор

В Конституции Российской Федерации закреплено право на судебное обжалование решений органов государственной власти, к которым относятся и налоговые органы, осуществляющие контроль правильности исчисления, полнотой и своевременностью уплаты налогов, сборов и других обязательных платежей в соответствующий бюджет и государственные внебюджетные фонды. Право на судебную защиту налогоплательщика предполагает наличие конкретных гарантий, которые позволяли бы ему реализовать это право в полном объеме и обеспечить эффективное восстановление в правах посредством правосудия, отвечающего требованиям справедливости.

Вопросы судебной защиты прав налогоплательщика нашли отражение в работах Т. Е. Абовой¹, С. Н. Абрамова², Е. В. Васильковского, А. П. Вершинина³, Л. А. Грось, М. А. Гурвича, А. А. Доброволь-

ского⁴ и многих других ученых.

Статистика о количестве налоговых споров, рассмотренных в судах по результатам обращений органов государственной налоговой службы и по требованию налогоплательщиков, не всегда свидетельствует о сложности и противоречивости проблемы защиты прав налогоплательщиков. Так, по данным ФНС России количество налоговых споров в 2010 году снизилось на 11%⁵. Это в значительной степени обусловлено тем, что с целью совершенствования процедур взаимодействия налоговых органов и налогоплательщиков приказом Федеральной налоговой службы от 14 августа 2008 г. утвержден Единый стандарт обслуживания налогоплательщиков⁶.

В Едином стандарте указаны все виды возможных процедур взаимодействия и услуг, которые предоставляются налоговыми органами налогоплательщикам, оп-

ределены сроки и формы их предоставления, перечислены конкретные нормативные акты, предусматривающие предоставление таких услуг.

Снижение количества налоговых споров обусловлено также тем, что в 2010 году были приняты меры по повышению эффективности процедур досудебного урегулирования налоговых споров. Главной задачей являлось сокращение числа споров, рассматриваемых в судебном порядке с участием налоговых органов, и смещение нагрузки с судебной системы на подразделения налогового аудита. В этом направлении были достигнуты определенные положительные результаты в первую очередь за счет повышения качественного уровня рассмотрения налоговых споров на всех этапах.

В то же время Высшим арбитражным судом РФ в 2010 году было рассмотрено на 5,2% больше дел по налоговым спорам, чем в 2009 году. Рост связан с увеличением числа дел о взыскании с организаций и граждан обязательных платежей и санкций (с 49 400 в 2009 году до 58 366 в 2010-м). Такие дела составляют 63,1% к общему количеству споров, касающихся применения налогового законодательства, однако для определения характера взаимоотношений налоговых органов и налогоплательщиков они не показательны. Ведь основная масса указанных дел – случаи, когда налоги не уплачиваются исключительно по причине отсутствия возможности (а иногда и желания), то есть в отсутствие спора о применении налогового законодательства. Об этом свидетельствует и тот факт, что требования налоговых органов по налоговым спорам были удовлетворены в 62,2%. Оставшаяся часть обычно составляют споры, когда налоговые органы пытаются взыскать доначисления с нарушением требований налогового законодательства, например безнадежную к взысканию задолженность при отсутствии оснований для такого взыскания или без принятия требования

об уплате налога, сбора, пени, штрафа, что, естественно, заканчивается не самым лучшим для налогоплательщиков образом⁷.

При этом следует отметить, что ряд жалоб налогоплательщиков не рассматривается как в административном, так и в судебном порядке обжалования. Во-первых, невозможно обжаловать акт, составляемый по результатам проверки налогового органа на основании того, что акты проверки лишь подтверждают факт проверки, однако не содержат указания о применении санкций к плательщикам, не являются решениями субъекта властных полномочий, следовательно, не порождают правоотношений, которые могут быть предметом спора и подлежать судебной защите. Во-вторых, невозможно обжаловать действия органа налоговой службы в виде указаний плательщику. Суд считает, что такие действия не порождают, не изменяют и не прекращают никакие права и обязанности плательщика, не носят императивный характер, потому обжаловаться не могут⁸.

Поскольку для правового государства присуща одинаковая ответственность государства перед гражданином и гражданина перед государством, то полностью естественным является внедрение такого порядка, когда лицо должно иметь возможность прибегнуть к судебной защите во всех случаях возникновения конфликтных ситуаций между ним и другими физическими и юридическими лицами.

Пользуясь конституционным правом на судебную защиту, каждое лицо имеет право обращаться в суд за защитой своих прав и законных интересов.

Процедура административного обжалования считается досудебным порядком решения спора. Таким образом, налогоплательщик имеет право обжаловать только налоговое решение, которое порождает определенные обязанности у плательщика, но если по акту проверки плательщику не доначисляются налоговые обязательства, а лишь уменьшаются убытки,

налогоплательщик не имеет оснований для защиты своих прав.

Судебная защита является необходимой и эффективной гарантией реальности прав и свобод человека и гражданина. Обращение гражданина в суд является проявлением реализации им так называемого «защитного права», или «права на правосудие». Это право можно рассматривать как комплекс процессуальных прав, конституционно закрепленных и призванных гарантировать защиту прав и законных интересов человека и гражданина.

Право на правосудие отражается в основных принципах судопроизводства, потому, по мнению Н. Тургенева, содержание этого права состоит из следующих элементов: доступность правосудия; право на апелляционное и кассационное обжалование судебного решения; независимость и непредубежденность суда; равенство сторон перед законом и судом; право на защиту; принцип публичности судебного разбирательства; рассмотрение дела в соразмерный срок⁹.

Право человека и гражданина на судебную защиту относится к общественным правам, причем содержит в себе юридическую гарантию от своеволия, как со стороны отдельных личностей, так и государства одновременно. Отказ суда в принятии исковых и других заявлений, жалоб, оформленных в соответствии с действующим законодательством, является нарушением права на судебную защиту, которое не может быть ограничено¹⁰. Также каждому гарантируется право на обжалование в суде решений, действий или бездействия органов государственной власти, в том числе налоговых органов. Это означает, что каждый, гражданин РФ, иностранец, лицо без гражданства или юридическое лицо, имеет гарантированное государством право обжаловать в суде общей юрисдикции решения, действия или бездействие любого налогового органа и его должностных лиц, если эти решения и действия (бездействие) нарушают или

ущемляют права и свободы указанных лиц, препятствуют их осуществлению, а потому нуждаются в правовой защите в суде.

Возможность получить судебную защиту нарушенного или оспариваемого субъективного права или охраняемого законом интереса является одним из важнейших прав личности. Судебная защита предоставляется каждому, кто имеет на нее право и нуждается в ней. Любое лицо, считающее свое право нарушенным, должно иметь возможность обратиться за судебной защитой и доказать свою правоту.

В случае, когда налогоплательщик считает, что контролирующий орган неправильно определил сумму денежного обязательства или принял любое другое решение, противоречащее законодательству или выходящее за пределы полномочий контролирующего органа, он имеет право обратиться в контролирующий орган высшего уровня и суд. Решение контролирующего органа, обжалованное в судебном порядке, не подлежит административному обжалованию¹¹.

В настоящее время законодательство предусматривает, что могут быть обжалованы в административном и судебном порядке решения, действия или бездействие органов государственной налоговой службы и их должностных лиц. Как уже отмечалось, «жалоба на действия (бездействие) должностных лиц» налогового органа является понятием, отличающимся от понятия «жалоба на решение» налоговых органов и их должностных лиц. Отношения, складывающиеся в связи с обжалованием действий (бездействия) должностных лиц, регулируются отдельными правовыми средствами.

В противовес нормам, регулирующим вопросы обжалования решений органов налоговой службы, нормы, обеспечивающие функционирование процедуры обжалования действий и бездействия должностных лиц, одновременно регулируют и обеспечивают процедуры обращения

граждан в налоговые органы. Эти нормы применяются не только в случае, когда жалобщик намеревается сообщить о действиях или бездействии, которые наносят (могут нанести) вред, но и тогда, когда гражданин обращается с замечаниями и предложениями по улучшению работы органов налоговой службы¹².

Обжалование действий и бездействия должностных лиц органов налоговой службы может применяться как физическими, так и юридическими лицами. Должностные лица органов налоговой службы не имеют право отказать в принятии и рассмотрении таких обращений налогоплательщиков.

Лица, которые не являются гражданами РФ и законно находятся на ее территории, имеют такое же право на представление обращения, как и граждане РФ, если иное не предусмотрено международными договорами.

Также важным является то, что обращение налогоплательщиков в органы налоговой службы о действиях и бездействии, в отличие от обжалования решений, может осуществляться по упрощенной процедуре, что дает возможность быстрее реагировать на негативные события и способствовать их устранению.

Эффективность процедуры административного или судебного обжалования действий налоговых органов снижается из-за существования предписания об обязательности проведения внеплановой проверки в случае подачи налогоплательщиком жалобы или возражения. Такая проверка проводится исключительно по вопросам, которые стали предметом обжалования, но на практике возникает ситуация, когда проверяют не действия органа или лица, которые обжалуются, а деятельность налогоплательщика. Внеплановая проверка может быть проведена в ходе расследования жалобы, но требование обязательной внеплановой проверки не является необходимым.

Наиболее проблемной является ситуа-

ция с возмещением налогоплательщикам причиненных убытков и возложением ответственности в таком случае на органы налоговой службы. Убытки могут быть двух видов: реальный убыток и упущенная выгода, но следует отметить, что доказать факт возникновения убытков и обосновать их размер крайне проблематично. Так, если предприятие в результате незаконного действия налогового органа не смогло вовремя расплатиться с контрагентами, это не является убытками из-за отсутствия его расходов. Обычно очень трудно доказать убытки в виде упущенной выгоды, так как нужно обосновать, что те или иные доходы налогоплательщик непременно получил бы, если бы не действия налоговых органов и то, что налогоплательщик сделал все от него зависящее, чтобы убытки минимизировать. Например, если убытки вызваны отсутствием средств на счете в результате их списания налоговым органом, налогоплательщик должен доказать, что предпринимал различные действия по поиску других источников. Сложности при доказательстве причинной связи между незаконными действиями налоговых органов и убытками налогоплательщика являются основным основанием для отказа в удовлетворении исковых требований о возмещении убытков.

За невыполнение или ненадлежащее выполнение должностными лицами органов государственной налоговой службы своих обязанностей они привлекаются к дисциплинарной, административной, уголовной и материальной ответственности согласно действующему законодательству¹³. Убытки, нанесенные неправомерными действиями должностных лиц органов государственной налоговой службы, подлежат возмещению за счет средств федерального бюджета (п. 1 ст. 35 НК РФ)¹⁴.

Данное положение ограничивает имущественную ответственность государства. По общему правилу вред, причиненный

государственными органами и их должностными лицами, подлежит возмещению за счет казны РФ (ст. 1069 ГК РФ)¹⁵. Государственную казну составляют как средства федерального бюджета, так и другое имущество, не закрепленное за государственными предприятиями и учреждениями (ст. 214 ГК РФ). В п. 12 постановления Пленума ВС РФ и Пленума ВАС РФ от 01.07.1996 № 6/8 «О некоторых вопросах, связанных с применением части первой Гражданского кодекса Российской Федерации» (далее – постановление Пленумов ВС РФ и ВАС РФ № 6/8) указано, что при удовлетворении иска о возмещении за счет казны убытков, причиненных в результате незаконных действий (бездействия) государственных органов и их должностных лиц, денежные суммы взыскиваются не только за счет средств соответствующего бюджета¹⁶. При отсутствии таковых используется иное имущество казны. Однако норма п. 1 ст. 35 НК РФ ограничивает применение названного положения.

В то же время налоговое законодательство не устанавливает процедуру предъявления требований о возмещении убытков, потому такие требования должны предъявляться в порядке, предусмотренном гражданским законодательством. Однако налоговые органы не имеют ни источника возмещения убытков, ни соответствующей компетенции. Поэтому даже в случае признания налоговым органом требований налогоплательщика, возмещение ему убытков, возможно только за счет бюджетных ресурсов. Таким образом, ответственность за нарушение прав налогоплательщиков лишь условно можно считать ответственностью налоговых органов.

В публикациях высказывалась мысль о создании в составе бюджета специального фонда для возмещения ущерба, вызванного неправомерными действиями контролирующих органов и их должностных лиц¹⁷. Внедрение данного подхода приведет к повышению нагрузки на бюд-

жет, кроме того, такие расходы носят непредвиденный характер, таким образом, почти невозможно обеспечить их обоснование. Альтернативным направлением может быть возмещение убытков, причиненных органами налоговой службы, за счет налогового долга плательщиков при его наличии или взаимозачете по следующим налоговым поступлениям налогоплательщиков, что нуждается в разработке детального механизма зачета платежей, перечня налогов и предельных сроков взаимозачетов.

Учитывая изложенное, налогоплательщики при осуществлении предпринимательской деятельности должны, в первую очередь, четко придерживаться норм действующего законодательства, что, в свою очередь, исключит возможность возникновения недоразумений с налоговыми органами, и будет гарантировать взаимоотношения, построенные в пределах правового поля.

Следовательно, в результате своевременного применения налогоплательщиками средств по обжалованию действий и бездействия должностных лиц органов налоговой службы становится возможным предотвращение принятия решений, способных нанести большой вред, чем предварительно обжалованные действия или бездействие.

Практика налогового администрирования в странах ЕС за последние десять лет демонстрирует значительные успехи в создании равноправных отношений между фискальными органами и налогоплательщиками. Кроме разработки новейших методов администрирования налогов, значительное внимание уделяется разъяснению плательщикам их прав и созданию механизмов, которые обеспечивают их реализацию в полном объеме. Реализация государственной политики в сфере налогообложения, направленная на открытость и прозрачность, находит отражение не только в формализованных документах. Она также находит отражение в институ-

циональном аспекте в виде апелляционных офисов. Среди подходов к формированию нормативных документов, отражающих обобщенные положения о правах плательщиков, следует вспомнить «Билль о правах налогоплательщиков», разработанный и принятый в США, Канаде и некоторых других странах. В целом 41 страна мира имеет законодательные или нормативные акты, в которых формализованы обобщенные права налогоплательщиков. В законодательстве РФ также целесообразно усилить законодательное обеспечение направления защиты прав налогоплательщиков.

Учитывая приведенное, процедура обжалования действий и бездействия должностных лиц является важным и необходимым средством регулирования отношений в сфере налогообложения, применение которого будет способствовать улучшению работы органов налоговой службы и более качественному удовлетворению интересов граждан.

Таким образом, анализ правовой базы и практики правоотношений между государственными контролирующими органа-

ми и налогоплательщиками свидетельствует об имеющихся проблемах защиты прав налогоплательщиков, сложностях административной и судебной защиты их интересов. Права налогоплательщиков не в полной мере имеют законодательно закрепленный механизм их реализации и носят частично декларативный характер. Проблемной является ситуация с доказательством и возмещением налогоплательщикам причиненных убытков. Целесообразно внедрить возмещение убытков, причиненных органами налоговой службы, за счет погашения долга, или взаимозачета по следующим налоговыми поступлениями налогоплательщиков. Детальное определение и конкретизация прав налогоплательщиков, гарантий их соблюдения, норм действий должностных лиц государственных налоговых органов, будет способствовать установлению цивилизованных отношений между ними, уменьшению административного давления на хозяйствующих субъектов, что отвечает потребностям общества и развития предпринимательства, как одного из главных факторов решения экономических и социальных проблем государства.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Абова Т. Е. Арбитражный суд в судебной системе России // Государство и право. – 2000. – №9. – С. 5-15.

² Абрамов С. Н. В советском праве не может быть административного иска // Социалистическая законность. – 1946. – №9. – С. 10- 25.

³ Вершинин А. П. Способы защиты гражданских прав в суде. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1997. – 164 с.

⁴ Добровольский А. А., Иванова С. А. Основные проблемы исковой защиты права. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 159 с.

⁵ ФНС: Количество налоговых споров в 2010 году снизилось на 11% // http://www.ng.ru/economics/2011-03-29/4_taxes.html.

⁶ Единый стандарт обслуживания налогоплательщиков, утвержденный приказом Федеральной налоговой службы от 14 августа 2008 г. [Электронный ресурс] // Режим доступа – consultant.ru.

⁷ Джальчинов Д. Занимательная статистика // Юридическая газета. – 2011. – Май. – № 17. – www.yur-gazeta.ru

⁸ Клейн Н. И. Судебная реформа и развитие арбитражного процессуального законодательства // Судебная реформа в России: проблемы совершенствования процессуального законодательства. – М.: Городец, 2001. – С. 84-91.

⁹ Тургенев Н. И. Опыт теории налогов // У истоков финансового права (из серии «Золотые страницы российского финансового права») / Под ред. Козыриной А. Н., Ялбулганова А. А. – М.: Статут, 1998. – С. 107.

¹⁰ Туманова Л. В. Защита публично-правовых интересов в гражданском судопроизводстве: Автореф. дис. ... д-ра юрид. наук. – СПб., 2002. – 58 с.

¹¹ Овсянников С. В. Конституционно- правовые основы налоговых отношений: Автореф. ... канд. юрид. наук. – СПб., 2001. – 41 с.

¹² Топорнин Б. Н. Налоговое право в правовой системе России // Налоговый кодекс. Сегодня и завтра: сборник статей. – М.: ФКБ-ПРЕСС, 1997. – С. 4-12.

¹³ Савченко Ю. М. Реализация права на судебную защиту при обжаловании решений и действий налоговых органов и их должностных лиц: Автореф. дис. ... канд. юрид. наук. – СПб., 2001. – 21 с.

¹⁴ Налоговый кодекс Российской Федерации (часть первая) от 31 июля 1998 // СЗ РФ. – 1998. – №31. – Ст. 3824.

¹⁵ Гражданский Кодекс Российской Федерации (первая часть) от 30 ноября 1994 г. / / СЗ РФ. – 1994. – №32. – Ст. 3301; Гражданский кодекс РФ (часть вторая) от 26 января 1996 г. // СЗ РФ. – 1996. – №5. – Ст. 410.

¹⁶ Постановления Пленума ВС РФ и Пленума ВАС РФ от 01.07.1996 № 6/8 «О некоторых вопросах, связанных с применением части первой Гражданского кодекса Российской Федерации»

¹⁷ Тимофеева О. Ф. Эффективность налоговой системы Российской Федерации // Налоговый кодекс. Сегодня и завтра: сборник статей. – М.: ФКБ-ПРЕСС, 1997. – С. 111-119.

УДК 347.1
ББК 67.404
Гражданское право



ОСОБЕННОСТИ ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОЙ НОРМЫ КАК СТРУКТУРНОГО ЭЛЕМЕНТА СИСТЕМЫ ГРАЖДАНСКОГО ПРАВА

Кандидат юридических наук В. В. Васильев

Статья посвящена рассмотрению важного теоретического вопроса – особенностям гражданско-правовой нормы. На основе анализа сущности гражданско-правовой нормы автор выявляет ряд её особенностей, которые свидетельствуют об её особой сущности и значения для системы гражданского права.

Ключевые слова

Норма права, гражданско-правовая норма, система гражданского права

Исследование сущности гражданско-правовой нормы имеет важное значение для обоснования системности гражданского права, выявления и научного анализа его отраслевой структуры. Многогранность теоретических аспектов, связанных с выбранной для исследования правовой категорией, свидетельствует о необходимости направления нашего исследования на выявление специфических признаков гражданско-правовых норм. Научно обоснованное разрешение этой задачи требует анализа выводов по данному вопросу, предложенных в теории права. К числу признаков правовой нормы, по мнению М. И. Байтина, относятся: происхождение от государства, формальная определенность, общеобязательный и властный характер, охрана принудительной силой государства [1. С. 203-205]. Предложенные признаки имеют важное значение, но не могут быть безоговорочно исполь-

зованы для формирования отраслевых систем права, поскольку по своей правовой природе носят универсальный характер. Нормы, которые относятся к различным отраслям права, не могут быть тождественны, так как в противном случае отсутствовала бы отраслевая системность в праве. В силу этого каждая отраслевая общность состоит из правовых норм, которые имеют специфические признаки, характерные для конкретной отрасли права. Гражданско-правовые нормы отражают особенности предмета, метода, функций и принципов гражданского права. Из этого следует, что вектор нашего исследования в рамках данной статьи должен быть направлен в сторону выявления и анализа специфических особенностей правовых норм, которые позволяют отделить гражданско-правовые от иных правовых норм и структурировать частноправовые нормы в единую отраслевую систему гражданского

права.

Во-первых, гражданско-правовые нормы не всегда носят исчерпывающий и безоговорочный характер, как, например, в публичных отраслях права. Гражданско-правовые нормы предоставляют участникам гражданского оборота определенную свободу, очерчивая лишь границы должного и возможного поведения. Внутри этих границ принцип обязательности лишен безоговорочного действия в силу того, что субъекты гражданского права, являясь в силу презумпции добросовестными участниками гражданского оборота, наделены относительной свободой усмотрения, которая лишь в некоторых случаях может быть ограничена в целях охраны публичных интересов. Из этого следует, что обязательность части норм гражданского права, в отличие от норм публичных отраслей права, носит относительный характер, поскольку эти нормы лишь предлагают участникам гражданских правоотношений определенную, необязательную модель поведения, которая может быть изменена ими по обоюдному согласию. В этом и заключается одна из главных отличительных особенностей гражданско-правовых норм.

Во-вторых, отличительной чертой гражданско-правовых норм является всеобъемлющий характер и частота применения гражданско-правовых норм. Это свойство норм гражданского права по своей сути является выражением особенности предмета гражданско-правового регулирования. Широкий спектр общественных отношений, входящих в предмет гражданско-правового регулирования свидетельствует о том, что нормы гражданского права регулируют значительную часть жизнедеятельности и функционирования субъектов гражданского права. Нормы гражданского права – это нормы реальной жизнедеятельности, а их функционирование является результатом потребностей общества в регулировании тех или иных общественных отношений,

независимо от того существовало ли такое регулирование ранее, либо в силу своей новизны эти общественные отношения ранее не регулировались нормами гражданского права.

В-третьих, в теории права единодушно признается особая роль государства в случае нарушения правил и базовых установлений, содержащихся в правовых нормах. Использование государственно-правовых механизмов защиты от нарушения правовых норм – эта универсальная характеристика норм права, независимо от их отраслевой принадлежности. Но гражданско-правовые нормы в этом разрезе представляют особый интерес, поскольку их нарушение, выраженное в форме невыполнения субъектами гражданских правоотношений своих обязанностей, или напротив злоупотребления своими субъективными правами, влечет за собой возможность применения самозащиты, осуществляемое субъектом гражданского права в силу положений ст. 14 ГК РФ. Возможность использования самозащиты как особого способа защиты субъективных гражданских прав прямо предоставлена со стороны государства, путем закрепления такого способа защиты в ГК РФ. Но такое закрепление не носит конкретного содержания, предполагая определенную степень оценочного восприятия действий, которые могут быть осуществлены для защиты своих прав в форме самозащиты. Самозащита, осуществляемая субъектами гражданского права и защита со стороны государства – не тождественные правовые явления. Реализация возможности по самостоятельной защите придаёт нормам гражданского права большую значимость и зависимость от поведения субъектов гражданского права, предоставляя последним не только свободу совершения юридически-значимых действий, но и свободу в защите своих субъективных прав, устанавливая лишь в общем виде пределы самозащиты. Из этого следует, что специфической особеннос-

тью гражданско-правовых норм является закрепленный в их содержании механизм защиты от нарушения со стороны третьих лиц, который может быть осуществлён помимо средств защиты, которые напрямую зависят от государства.

В-четвертых, гражданско-правовые нормы, как и все правовые нормы, являются относительно целостными и системными клетками права, с заложенной в них программой воздействия на общественные отношения и на сознание их участников [2. С. 216]. Норма права представляет собой «первичный элемент системы права» [3. С. 232]. Но особенность гражданско-правовой нормы как уникального элемента отраслевой системы гражданского права заключается в особом динамичном характере. Нормы гражданского права как динамичные элементы непосредственно участвуют в гражданско-правовом регулировании, либо обладая такой возможностью, находясь в статике и способны к мобилизации в целях осуществления процесса регулирования в зависимости от потребностей субъектов гражданского права и стоящих перед ними задач. Динамичность как свойство гражданско-правовых норм представляет действенный потенциал,

направленный на регулирование разнообразных общественных отношений, составляющих предмет гражданского права. Динамика гражданско-правовых норм передается институтам и подотраслям гражданского права, но в силу своих особых свойств и стоящих перед ними задач эти структурные элементы не участвуют в непосредственном гражданско-правовом регулировании. Активность и динамичность гражданско-правовых норм позволяют институтам и подотраслям гражданского права выполнять второстепенную роль – придать многообразию гражданско-правовых норм определённую системность, путём распределения их по институтам и подотраслям.

Таким образом, гражданско-правовые нормы как важнейшие элементы системы гражданского права обладают следующими особенностями: относительно-обязывающий характер большинства норм, всеобъемлющий характер и частота применения, возможность использования в случае их нарушения как мер защиты со стороны государства, так и способов самозащиты субъективных гражданских прав участниками гражданского оборота, особый динамичный характер гражданско-правовых норм.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Байтин М. И. Сущность права (современное нормативное правопонимание на грани двух веков). – Изд. 2-е, доп. – М.: ООО ИД «Право и государство», 2005.
2. Факуллунин Ф. Н. Проблемы теории государства и права. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1987.
3. Общая теория государства и права. Академический курс в 2-х т. / под ред. М. М. Марченко. – М., 1998.

SUMMARY

Ryndin I. Y. Russian Lands during the Board of Vasily the 3d (1505-1533) [Part 20] // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 2(27). – PP. 3 – 27. [2,0 п. л.]

Key words

Great reigning, princely aristocracy, minor princes, vassal and domain princes, the Great Lithuanian duchy, the Moscow state

Summary

The mixture process analysis of princely aristocracy with other vassal people in the Moscow state and Great duchy Lithuanian during the rule of the grand duke Vasily and the king Sigizmund the 1st.

Shevtsov N. M. Nazism Origins in German Society before the First World War // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 2(27). – PP. 28 – 32. [0,4 п. л.]

Key words

German nationalism, militarism, xenophobia

Summary

The present article is devoted to the reasons for Nazism appearance. It also considers main factors which in a large measure favour the development of nationalistic tendency in German society including xenophobia rise and racial intolerance among German people, their reasons, militaristic aspiration of Germans and appearance of ultrarightist organizations on the territory of the German Empire at the turn of the 19th and 20th centuries. Besides reasons for authoritarian thinking of Germans at the beginning of the 17th century were shown in a very detailed way.

Shevtsov N. M. Political Processes and Social-Psychological Atmosphere in Germany during Revolution and Civil War (1918-1923) // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 2(27). – PP. 33 – 38. [0,5 п. л.]

Key words

Revolution, The Treaty of Versailles, civil war

Summary

The article is devoted to political history of Germany after its defeat in the First World War. The article shows political processes in Germany after revolution in 1918 in a detailed way as well as emotional state of German people in one of the most terrible periods of its existence.

Kovalev S. V. The Growing Influence of the Arab Monarchies in the Arab World after the October War of 1973 // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 2(27). – PP. 39 – 47. [0,7 п. л.]

Key words

Arab monarchies, the Middle East conflict, the Gulf, the oil embargo

Summary

The article considers the peculiarities of the foreign policy of the Arab monarchies in the Arab-Israeli conflict since the end of the fourth Arab-Israeli war, the use of the «oil weapon» and the period of increase in oil prices as key factors contributing to the growing influence of the Arab monarchies in the Arab world.

Popova E. V. Transformations of Benazir Bhutto's first cabinet (1988-1990) // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 2(27). – PP. 48 – 53. [0,5 п. л.]

Key words

Democracy, policy, Pakistan People's Party (PPP)

Summary

Benazir Bhutto became the first woman prime-minister in a Muslim country in 1988-1990 and 1993-1996. She inherited Pakistan in difficult conditions. Her government spent

democratic transformations on transition from the martial law to the civil government. Activity of an office of B. Bhutto was limited by the big powers of the president and influence of military elite. Confrontation with opposition, inconsistency of steps of the government led to its resignation. Assassination of Benazir Bhutto plunged into shock the whole world on December, 27th 2007.

Oreshkina A. V. The Role of a Traditional Factor in Somalian Society Life // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 2(27). – PP. 54 – 59. [0,5 п. л.]

Key words

Ethnogenesis, integration, differentiation, traditions, clan structure, Islamic fundamentalism, neocolonialism

Summary

In the article the author reviews the role of a traditional factor in the history of a Somalian state. This issue is one of the most complicated and up-to-date, because with its help we can analyze and solve economic, political, cultural and other African problems.

Lushpay D. V. Phenomenon of Modern Sea Piracy in Somalia: Theoretical and Practical Aspects // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 2(27). – PP. 60 – 66. [0,6 п. л.]

Key words

Somalia, the Gulf of Aden, Somalia piracy, hijacking, world community, pirate, K&R (kidnapping and ransom).

Summary

Currently the issue of sea piracy is one of the parts of struggling with international terrorism, which is carrying out lives and negatively influence on the development of international dealings. Loss from piracy in the Gulf of Aden estimates annually not less than 15-25 billions dollars. Realization of pirates' loot became a part of local economy. Piracy can become a base camp for development of professional criminality on seas, and it will be a serious threat not only to the world shipping, but to the world economy as well. In given article the author examines the phenomenon of modern sea piracy in Somalia in context of theory and practice of political conflict.

Nagornov V. P. The Industrial Mosolov's Family: Metal Producing at Kana-Nikolsky and Neplogshky Mining Plants// Russian Scientific Journal. – 2012. – № 2(27). – PP. 67 – 80. [1,1 п. л.]

Key words

Metal production, blast-furnace and hammer production, history, Mosolov's Family, Ryazan region, Neplogshky mining plant, Bashkiria, Kana-Nikolsky mining plant, Feodor Ivanovich Mosolov.

Summary

The Moscow's Family from Tula is investigated in Ryazan and Ufa regions in metal producing. The depiction of technology of Neplogshkiy mining plant, its mining base, per-year output in metal production, employed staff. Special attention is given to the last owner of the plant general-mayor Feodor Ivanovich Mosolov, the hero of the Great Patriotic War 1812.

Yurin V. A. The Opening of the Seminaries (Duhovnoe Uchilische) in Ryazan Province in 19th Century // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 2(27). – PP. 81 – 86. [0,5 п. л.]

Key words

The reform of the church education, the parish and district seminaries

Summary

The article is devoted to questions of reform of the Russian church education in 19th

century, activity of the Committee of Improvement of Seminaries and the Commission of Seminaries. The article considers the history of the making of parish and district seminaries in the Ryazan Province.

Uskov V. A., Strikalov I. Yu., Vodorezov A. V., Milovanov S. I., Chernetsov A. V., Shishov S. I. To the Method of Studies a Cultural Layer in Landslides: Analysis of Archaeological, Geological and Geomorphological from the Archaeological Site on Staraya Ryazan // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 2(27). – PP. 87 – 99.[1,0 п. л.]

Key words

Archeology, natural science methods in archeology, engineering-geological drilling, the cultural layer, landslides

Summary

In archeology, there is no methodology to accurately date and use the cultural layer of landslides for the reconstruction of archaeological sites. The authors propose a number of new instructional techniques of studies and preservation of the cultural layer of landslides for example Archaeological Site on Staraya Ryazan – a unique archaeological site of medieval times.

Lisina E. A. Ritual as an Object of Study in Modern Foreign Science: the Issue of Cclassification of Methodological Approaches // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 2(27). – PP. 100 – 107. [0,6 п. л.]

Key words

Ritual, ritual theory, the typology of rituals, ritual ethology, sociology of ritual, ritual linguistics, religious ritual, secular ritual, historiography.

Summary

The article is a review of ritual studies in the modern science. Beginning in the 1970s, the ritual has become one of the very popular objects of study, from the characteristics of specific rituals to the theory of the ritual itself. The article deals with the major groups of publications on the theory of ritual: an anthology of the theory of ritual, collections of works on certain issues, research on ritual historiography, on the theory of ritual, sociological theory, psychological theory, interpretive theory of ritual, performative theory. Appeal to the theory of ritual as a vibrant discipline ensures relevance of the work, while the review of names and concepts not represented in Russian ritual studies determines the scientific novelty of the study.

Vasilyeva N. L., Berkaliev T. N. Concept of Psycho-Social Accompaniment of Personality Development // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 2(27). – PP. 108 – 114. [0,6 п. л.]

Key words

Psycho-social accompaniment, emotional needs of a person, social adaptation, developmental stages

Summary

The conducted research was aimed to assist solving the fundamental problem of harmonious personality development. The concept and the model of the personality development accompaniment in all age stages are presented. This model allows solving the problem of personality difficulties in a common theoretical paradigm. The paper presents a general scheme of the model of psycho-social maintenance of the personality development. Based on it the detailed schemes of psycho-social accompaniment at different age stages were designed.

Yeltsov A. V., Mahmudov M. N., Pakin D. E. The Use of Distributed Information Resources for Distance Learning in a Physics Course // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 2(27). – PP. 115 – 119. [0,4 п. л.]

Key words

Distributed information resources, distance learning, computer technology for learning physics, distance learning system Moodle

Summary

In present clause one of actual problems of modern formation is considered: the use of distributed information resources for learning physics. One example of such an application is distance learning, which allows to organize independent work of pupils at a new level. In a basis of creation and support of remote rates freely distributed system of construction of educational content Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) lays. This software is built in accordance with the standards of training of information systems.

Ostrovskaya L. V., Polyakova O. V., Semenov V. A., Bakhareva L. N., Belyaeva E. S., Urubkova L. M. Sociocultural System – the Value Basis Professional In-Ethical Training High School // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 2(27). – PP. 120 – 125. [0,5 п. л.]

Key words

Sociocultural, systemic-value basis, professional and ethical training, kulturotvorchestvo, intellectual and moral dimension

Summary

In this paper we formulate a systematic socio-cultural-value basis in a professional and ethical training in high school in the aspect of the new information environment. Methodical issues of intensification of the process of forming the foundations of pedagogical ethics specialist, has revealed that comfort and vocational educational training activities. Reflect the professional and ethical technology necessary for successful implementation of the process of training in the aspect of socio-cultural system-value basis, aimed at forming kulturotvorcheskoy personality.

Senator S. Yrg., Emelyanova M. V. Theoretical Basis of Environmental Training School-Based a Systems Approach // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 2(27). – PP. 126 – 131. [0,5 п. л.]

Key words

A systematic approach, education, culture, environment, culture, environmental education, shkolnik, aspect education, educational system, part of the educational system, the environmental education of schoolchildren, educational institution.

Summary

The article revealed the essence of environmental education of schoolchildren from a systemic perspective, describe the environmental education of schoolchildren as the aspect of education and the educational system, are partial components of the system of environmental education of schoolchildren.

Sergeev S. F., Zaplatkin Y. Y., Zakharevich M. A., Sokolov V. N. Adaptability and Adaptivity in Simulators // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 2(27). – PP. 132 – 141. [0,8 п. л.]

Key words

Adaptation, adaptability, stimulator, learning environment, adaptation mode

Summary

The article contains a general overview of modern approaches to the adaptive regimes forming in the ergatic systems stimulators. We discuss the limits associated with classical stimulator-constructing paradigm, based on effective case adaptation criteria. We provide the new approaches to adaptation mode choice that takes to account the self-organizing processes of learning environment.

Vdovina N. A. A Model of Development Professional and Value Orientations of the Subject of Psychological Safety of the Educational Environment // Russian Scientific

Journal. – 2012. – № 2(27). – PP. 142 – 147.

[0,5 п. л.]

Key words

Psychological safety, value orientations, professional and value orientations, the model of development

Summary

The essence of psychological safety and feature valuable orientations of the teacher is considered in this article. The model of development of professional value orientation of the teacher as a subject of psychological safety of the educational environment is resulted in given article.

Yerofeeva M. A. The Pedagogical Basics of Preparation by Future Teachers to Sex Upbringing // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 2(27). – PP. 148 – 155. [0,6 п. л.]

Key words

Professional preparation. Gender up-bringing, sex up-bringing.

Summary

The article is devoted to the problems of gender psychology and theory of education.

The article suggests the educational conception of preparing by future teachers according to sex up-bringing nowadays. The paper consists of main ten theoretical positions and much attention is given to internal-activity approach.

Yerofeeva M. A. The Using of the Generalisation Activity Approach into the Sphere of the Preparation of Students to Sex Up-Bringing // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 2(27). – PP. 156 – 163. [0,6 п. л.]

Key words

Professional preparation, the algorithm of the preparation process, sex up-bringing

Summary

The paper gives a detailed description of the generalisation activity approach. The main idea of the article is to organise and exist the preparation by students to sex up-bringing. The author stresses the importance of demands to the generalisation activity approach. It covers such points as the principles of conformity, variety, methods.

Kruk V. M. Problem of Personal Reliability of the Expert in the Domestic Conceptual Psychological Researches // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 2(27). – PP. 164 – 170. [0,6 п. л.]

Key words

Reliability of the expert, personal reliability, maintenance of personal reliability

Summary

In article personal aspects of reliability of the expert in domestic doctor's psychological researches are analysed. Dynamics of attention of researchers to this problem is tracked. Importance of their account is ascertained by working out of the concept of personal reliability of the expert.

Mamedova A. V. The Problem of Communicative Competence Estimation of a Specialist to Be // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 2(27). – PP. 171 – 177. [0,6 п. л.]

Key words

Communicative competence, perceptive competence, interactive competence, estimation criteria.

Summary

In the article the model of communicative competence estimation is regarded on the basis of the competence approach. The communicative competence of a specialist to be is described through perceptive, actually-communicative and interactive competences. The author has worked out the estimation criteria of the competences mentioned above, presented the levels

of development and formation of these qualities, and offered the degrees diagnosing basis of communicative competencemastering in professional and business sphere.

Petrygin S. B. Kata as the Integral Component of Skill in Martial Arts // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 2(27). – PP. 178 – 183. [0,5 п. л.]

Key words

Martial arts, kata, performance of technical elements, tradition, the force moments, breath control

Summary

In article such phenomenon taking place in east martial arts as kata is considered. Its deep sense and transforming influence on practice of single combats, in particular a karate is shown.

Petrygin S. B. Oriental Combat Sports as Reflection of Interaction Physical and Aesthetic Has Begun in Development of the Person of the Teenager // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 2(27). – PP. 184 – 188. [0,4 п. л.]

Key words

Physical and esthetic education, oriental combat sports, harmonization, the person of the teenager (schoolboy)

Summary

In article the deep interrelation and interaction of physical and esthetic education in development of the person by development and perfection of skills in oriental combat sports, according to principles of east philosophy, pedagogics and psychology on the basis of idea of harmony in the person physical and spiritual is shown.

Petrygin S. B., Dzhaifarov A. D. Education of Impellent Skills and Abilities in the Course of Development of Base Technical Elements of Kyokushinkai // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 2(27). – PP. 189 – 193. [0,4 п. л.]

Key words

Fighting single combats, kyokushinkai, impellent skills, sparing technics, a technique of training employment

Summary

In article base methods of carrying out of training employment for education of impellent skills and abilities are given. Their influence on tactical, technical and psycho-emotional abilities of the person within the limits of complex preparation of the sportsman for competitive activity is considered.

Silkin P. A. The Organization of Pedagogical Department of Leningrad Choreographic College (School) // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 2(27). – PP. 194 – 199. [0,5 п. л.]

Key words

Organization, pedagogical, department, choreographic college (school), ballet pedagogy

Summary

This article is dedicated to the organization of pedagogical department of Leningrad choreographic college (school). It has a significant event for the Russian ballet art. This has become a significant event in the development of ballet pedagogy in Russia.

Bazhenova S. B. Psychology of Understanding and Mutual Understanding in the Families, which have Stroke Patients // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 2(27). – PP. 200 – 205. [0,5 п. л.]

Key words

Psychology of understanding and mutual understanding, family, stroke patients, rehabilitation, family and a necessary quality, adaptation, psychological correction.

Summary

In this article, the author considers the influence of the family on the medical process of rehabilitation of the patient.

Vodyanenko G. R. Formation of the Information Educational Environment of School on the Basis of the Diversification of the Maintenance of School Education // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 2(27). – PP. 206 – 211. [0,5 п. л.]

Key words

The information environment, the educational environment, the information educational environment, diversification of the educational environment

Summary

In article ways of formation of the information educational environment of school by transformation (diversification) of components of the maintenance of school education are considered.

Grishenko V. D. National Values in Teaching of Cross-Cultural Competence // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 2(27). – PP. 212 – 218. [0,6 п. л.]

Key words

Cross-cultural communication, cross-cultural competence, values, mentality, individualism, collectivism, 'getting ahead', hospitality, independence, pragmatism, charity, collegiality, volunteering

Summary

The teaching of cross-cultural competence is impossible without the knowledge of the principle values of the target cultures. In the following article we give various points of view on the notion 'national value', introduce some classifications of values and illustrate them with the examples of the essential English, American and Russian values in comparison.

Devyatova G. N. The Pedagogical Aspect of Ideas about a Russian Icon in the Works of the Home Thinkers of the XXth Century // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 2(27). – PP. 219 – 223. [0,4 п. л.]

Key words

A Russian icon, bringing up, the forming potential of a Russian icon, the traditional spiritual and moral values, the Orthodox culture

Summary

The author of this paper analyses the key ideas of the home thinkers of the XX century about a Russian icon and stress their pedagogical aspect. Their systematization about the several categories which are determined by our traditional values, allows the author to determine the forming potential of Russian icons and to install opportunities of its usage for forming of value orientations for students of modern educational institutions.

Dzhafarov A. D. Martial Arts as the Component of Japanese Classical Pedagogics // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 2(27). – PP. 224 – 229. [0,5 п. л.]

Key words

Fighting single combats, Dzigoro Kano, karate, judo, aikido, kudo, kendo

Summary

In article the historical retrospective show of development of martial arts as is given a component of Japanese classical pedagogics. Their exclusive role in formation of a Japanese education system and influence on cultural and moral development of all Japanese society is shown.

Dolzhenko O. V. Information and Communication Technologies as a Means to Form Key Competencies of Journalists // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 2(27). – PP. 230 – 233. [0,3 п. л.]

Key words

Information and communication technologies, key competencies, informatization of education, knowledge and skills of journalist

Summary

The article is dedicated to the influence of information and communication technologies on journalists' key competencies in the process of obtaining a complete higher education. The use of ICT helps students master professional skills better. The author presents the results of efficiency test of using the original model in the process of journalists' key skills set formation.

Zharova A. M. Competence-Based Approach to Language Teaching at Primary School // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 2(27). – PP. 234 – 238. [0,4 п. л.]

Key words

Competence-based approach, competence, communicative competence, primary school

Summary

The article deals with the analysis of regulatory documents for primary school language education. The object of the research is elementary level of communicative competence.

Knyazeva L. V. Subculture of Drug Addiction as a Component of Youth Subculture // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 2(27). – PP. 239 – 246. [0,6 п. л.]

Key words

Youth subcultures, drugs, drug addiction, delinquent, intelligent, awareness, commit a crime, violence, spiritual impoverishment, juvenile, mania, euphoria, sociocultural

Summary

A lot of factors influence drug addiction as a form of delinquent behavior of youth subcultures. In the following article we give some of the most frequent factors and stages of its phenomenon. We suggest Britain, as an example, where there are plenty of national programmes concentrated on the young generation developing an outlook against drug addiction.

Kochetkova E. M. Conditions and Factors of Juvenile Delinquent Groups Formation in the USA // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 2(27). – PP. 247 – 252. [0,5 п. л.]

Key words

Youth subcultures, juvenile crime, juvenile delinquent groups, youth gangs, socialization

Summary

The study of the conditions and factors of juvenile delinquent groups' formation is a topical issue in the psychological and pedagogical theory both in the USA and in Russia. A significant number of theoretical research works executed in the vein of «group pedagogy» and «group dynamics» are devoted to the solution of the problem and are closely linked to thorough scientific comprehension of juvenile delinquency.

Lobanova A. A. Basis general cultural competences of the senior schoolchildren // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 2(27). – PP. 253 – 256. [0,3 п. л.]

Key words

Competence, general cultural competence, high school education, basic education, succession, integrated course

Summary

The article deals with the topical issue of denoting basic cultural competences of the senior schoolchildren. The author has analyzed a number of theoretical sources and denoted basic cultural competences the senior schoolchildren must have. An integrated additional course is recommended by the author as one of the methods of its` developing.

Maidonova S. V. Homework at the Lessons of Japanese // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 2(27). – PP. 257 – 261. [0,4 п. л.]

Key words

Autonomous activity / work for students, self-testing/self-checking, preparation for a lesson, forms of control

Summary

The problem of homework at the lessons of Japanese is an essential issue that requires to be addressed in a thorough manner. This article defines the specific features of students' homework at the lessons of Japanese, presents the analysis of the mentioned problem in the secondary schools and provides possible ways of this problem solution taking into account existing conditions.

Theoretical research of the problem and related conclusions are reflected in methodological recommendations on homework organization, which, undoubtedly, will be of interest to teachers of Japanese.

Work logic reasonably addresses the following range of questions: What should the homework in Japanese be like and how exactly is it to be set? How should the issue of homework control and assessment be handled? What should be done to have the homework completed by students? How should we respond when a student doesn't complete his or her homework?, along with many other relevant questions. All the statements provided have theoretical substantiation and draw on the author's teaching work experience.

Rogozyan A. B. Koping-Strategy in Structure of Psychological Predicts of the Individual Style of the Stress-Stability of the Person // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 2(27). – PP. 262 – 270. [0,7 п. л.]

Key words

Stress, psychological stress, organizational stress, individual style of stress-stability, koping-behavior, neural-psychical stability

Summary

In article is given the empirical substantiation of the assumption of that the individual style of stress-stability (ISSS) has no rigidly determining communication with the psychodynamic characteristics of the person, is caused appreciably by subject-personal qualities among which the certain place is occupied with resources of the overcoming behavior. The conclusion about possibility of revealing of psychological predicts of stresses-resistance experimental allocation of groups of the respondents possessing lowered neural-psychical stability, but generated the individual style of overcoming of stress becomes. As the personal characteristics entering in ISSS, «profiles» of koping-strategy of the person are considered.

Firsova E. V. The Content of Education Discrete Mathematics of Informatics Economists // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 2(27). – PP. 271 – 277. [0,6 п. л.]

Key words

Discrete mathematics, applied science (in economics), discrete mathematics teaching, principles of teaching, learning content, information science and economics

Summary

The analysis of the concepts of discrete mathematics, teaching and learning content. A classification of the principles of learning discrete mathematics. Highlights the major requirements of state educational standards to prepare students for the specialty «Applied Informatics (in Economics)» the discipline «Discrete Mathematics». The role of discrete mathematics in teaching informatics in economics.

Tsykina I. M. The Comparative Etymology of the Word «Diplomacy» and Word Combination «Foreign Policy» in Russian and English Languages // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 2(27). – PP. 278 – 285. [0,6 п. л.]

Key words

Diplomacy, foreign policy, diachronic research, etymology semantic field, comparative analysis

Summary

During the research devoted to the semantic field «diplomacy and foreign policy» the first fixations of the word «diplomacy» and of the word combination «foreign policy» have been established, the diachronic features of nuclear terms appearance and key derivatives appearance have been revealed. Moreover, the results of the comparative analysis of the specified semantic field formation history are presented within this article.

Afanasyev M. A. Theoretical Basis for Non-Financial Export Promotion: the Problem of Information and Analysis Support for Export-Oriented Industrial Enterprises // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 2(27). – PP. 286 – 291. [0,5 п. л.]

Key words

Industrial policy, non-financial export promotion, industrial export, information and analysis support, export-oriented enterprise

Summary

The article touches upon the theory and methodology of non-financial industrial export promotion. Modern economic theory proposes multiple approaches to non-financial export promotion, which differ by their depth. The author is tasked with a systematization of theoretical approaches to non-financial export promotion as well as economic justification for state involvement in the abovenamed type of activity.

Demchenko E. V. The Concept of Marketing on the Market for Services // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 2(27). – PP. 292 – 297. [0,5 п. л.]

Key words

Service, specificity of services, the personnel, process, an environment, models of marketing of services, marketing strategy

Summary

Author, being based on the account of specificity of services, analyzing external, internal и interactive marketing, research the international models of the service market. Author suggests the conceptual model of the marketing of services, orientated on the potential, process and result. The developed model of marketing of services creates bases of formation of marketing strategy taking into account features of the market of services и provides fuller realization of a complex of marketing on the market of services, which allows to raise social and economic efficiency of activity of the enterprises of sphere of services.

Artem'eva Ju. A. The Order of Realization of the Right to Judicial Defence in Tax Disputes // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 2(27). – PP. 298 – 304. [0,6 п. л.]

Key words

Tax bodies, taxpayer, judicial defence, tax dispute

Summary

The right on the judicial appeal of decisions of tax bodies is examined. Maintenance of right of judicial defence of taxpayers and problem aspects of appeal of actions and inaction of tax bodies is is probed.

The ways of perfection of legislation in the field of permission of tax disputes are offered.

Vasilyev V. V. Features of Civil Law as a Structural Element of Civil Law System // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 2(27). – PP. 305 – 307. [0,3 п. л.]

Key words

Rule of law, civil law, civil law system

Summary

The paper considers an important theoretical question-features of civil law. Based on the an alysis of the essence of civil norms, the author offers a number of features of civil norms, which testify to its special nature and importance of the civil law system.

АВТОРЫ (AUTHORS)

АРТЕМЬЕВА Юлия Александровна – кандидат юридических наук, доцент, доцент кафедры гражданского и трудового права Российского университета дружбы народов (РУДН), (г. Москва)

Контактная информация: E-mail: 89163421436@mail.ru; тел. 89163421436

АФАНАСЬЕВ Максим Анатольевич – аспирант кафедры экономики Таганрогского технологического института Южного федерального университета (ФУЭС ТТИ ЮФУ)

Контактная информация: E-mail: afanasyev.maxim@gmail.com; тел. +7-918-5000-119

БАЖБЕНОВА Сафура Беркиновна – аспирант Астраханского государственного ун-та

Контактная информация: E-mail: s_pod73@mail.ru; тел. 89171705009

БАХАРЕВА Людмила Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и ТСО ФДПО Рязанского государственного медицинского университета имени академика И. П. Павлова

Контактная информация: тел. 8-910-567-29-60

БЕЛЯЕВА Екатерина Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

Контактная информация: E-mail: ekbelyaeva@yandex.ru; тел. 8-903-640-42-51

БЕРКАЛИЕВ Тимур Ниязбекович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной адаптации и психологической коррекции личности факультета психологии СПбГУ

Контактная информация: E-mail: berkaliyev@yandex.ru; тел. +7 921 759 33 03

ВАСИЛЬЕВ Владимир Валерьевич – кандидат юридических наук, доцент кафедры гражданского права Тверского государственной университет

Контактная информация: E-mail: pdvv@mail.ru; тел. 8-903-800-5008

ВАСИЛЬЕВА Нина Леонидовна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры социальной адаптации и психологической коррекции личности факультета психологии СПбГУ

Контактная информация: E-mail: ninavasilyeva@yandex.ru; тел. +7 911 923 32 92

ВДОВИНА Наталья Александровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Мордовского государственного педагогического ин-та имени М. Е. Евсевьева

Контактная информация: E-mail: atalex-15@yandex.ru; тел. 89053785551

ВОДОРЕЗОВ Алексей Владимирович – кандидат географических наук, доцент кафедры физической географии и методики преподавания географии Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

Контактная информация: E-mail: a.vodorezov@mail.ru; тел. +7-910-507-91-65

ВОДЯНЕНКО Галина Рудольфовна – аспирант кафедры повышения квалификации преподавателей высшей школы Пермского государственного педагогического университета

Контактная информация: E-mail: galina-vodyanenko@yandex.ru; тел. +7 902 791 2898

ГРИШЕНКО Вера Дмитриевна – ст. преподаватель. каф. лингвистики и межкультурной коммуникации ф-та иностранных языков, зам. декана по учебно-воспитательной работе Московского государственного областного социально-гуманитарного института
Контактная информация: E-mail: veragrishenko@rambler.ru; тел. 8-915-482-03-35

ДЕВЯТОВА Галина Николаевна – ст. научный сотрудник научно-исслед. лаборатории проектирования образов. технологий Рязанского областного ин-та развития образования
Контактная информация: E-mail: dgalinika@yandex.ru; тел. 8-(910)-627-15-70

ДЕМЧЕНКО Елена Владимировна – кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры маркетинга Белорусского государственного экономического университета
Контактная информация: E-mail: demlena@inbox.by; тел. +375172098893

ДЖАФАРОВ Александр Довлатович – аспирант Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: kybajido@yandex.ru; тел. 8-953-739-51-93

ДОЛЖЕНКО Олег Владимирович – соискатель кафедры педагогики Пензенского государственного педагогического университета имени В. Г. Белинского
Контактная информация: E-mail: dolight@rambler.ru; тел. (8412)686642

ЕЛЬЦОВ Анатолий Викторович – доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и теоретической физики и МПФ, проректор по информатизации образования и дистанционному обучению Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: a.eltsov@rsu.edu.ru; тел. 8-(4912)-46-07-08 (доб. 2120)

ЕМЕЛЬЯНОВА Марина Валерьевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор педагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева, г. Чебоксары
Контактная информация: E-mail: emelmarina@mail.ru; тел. 8-903-064-84-63

ЕРОФЕЕВА Мария Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии и педагогики, зам. декана по ВР социально-психологического факультета Московского государственного областного социально-гуманитарного института (Московская обл, г. Коломна), профессор РАЕ, член-корр. МАНПО
Контактная информация: E-mail: advokat_max@bk.ru; тел. 8-916-917-34-16

ЖАРОВА Алла Михайловна – учитель средней общеобразовательной школы с углубленным изучением английского языка №1370 г. Москвы, аспирант МГПУ
Контактная информация: E-mail: zharovaam@mail.ru; тел. 8-(926)-568-74-31

ЗАПЛАТКИН Юрий Юрьевич – кандидат технических наук, генеральный директор ОАО «Корпорация «Аэрокосмическое оборудование»
Контактная информация: E-mail: corporation@aequipment.ru; (812) 313-8233

ЗАХАРЕВИЧ Максим Анатольевич – кандидат экономических наук, заместитель генерального директора ОАО «Московский институт электромеханики и автоматики»

Контактная информация: E-mail: zakharevich_m@mail.ru; 8-915-023-6670

КНЯЗЕВА Лариса Васильевна – старший преподаватель кафедры английского языка Московского государственного областного социально-гуманитарного института (МГОСГИ) (г. Коломна)

Контактная информация: E-mail: Larisa54321@yandex.ru; тел. 8-916-238-77-37

КОВАЛЕВ Сергей Владимирович – кандидат исторических наук (г. Москва)

Контактная информация: E-mail: ksv@inbox.ru; тел. 8-(495)-393-89-81

КОЧЕТКОВА Елена Михайловна – соискатель кафедры педагогики Московского государственного областного социально-гуманитарного института (МГОСГИ) (г. Коломна)

Контактная информация: E-mail: rugb-21@yandex.ru; тел. 8-985-153-23-85

КРУК Владимир Михайлович – кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, профессор Московского государственного технического университета имени Н. Э. Баумана

Контактная информация: E-mail: kvm@fsvgroup.ru; тел. 8-903-797-7392

ЛИСИНА Елена Александровна – кандидат философских наук, генеральный директор ООО «АНАЛИТИКА РОДИС»

Контактная информация: E-mail: lisina.elena.81@gmail.com; тел. 8 915 0569894

ЛОБАНОВА Альбина Александровна – преподаватель иностранного языка кафедры русского и иностранных языков Рязанского военного воздушно-десантного командного училища (военного института) имени В. Ф. Маргелова (РВВДКУ).

Контактная информация: E-mail: all2386@mail.ru; тел. 89209692386

ЛУШПАЙ Дмитрий Владимирович – аспирант кафедры международных отношений и зарубежного регионоведения Владивостокского государственного университета экономики и сервиса

Контактная информация: E-mail: Lushpay.Dmitry@gmail.com; тел. +7 914 667 57 30

МАЙДОНОВА Светлана Вячеславовна – научный сотрудник, старший преподаватель кафедры иностранных языков Московского института открытого образования (МИОО)

Контактная информация: E-mail: maidonovas@mail.ru; тел. 8-926-036-88-81

МАМЕДОВА Альбина Ваидовна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков Рязанского государственного ун-та имени С. А. Есенина

Контактная информация: E-mail: albina_mamedova@mail.ru; тел. 8-(4912)-28-19-38

МАХМУДОВ Марат Наильевич – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры общей и теоретической физики и МПФ, начальник Центра дистанционного обучения и мониторинга качества образования Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

Контактная информация: E-mail: m.mahmudov@rsu.edu.ru; тел. 8-(8342)-46-07-08

МИЛОВАНОВ Сергей Иванович – кандидат исторических наук, научный сотрудник Института археологии РАН (г. Москва)

Контактная информация: E-mail: milovan@bk.ru; тел. +7-(499)-125-11-21

НАГОРНОВ Валентин Павлович – соискатель кафедры отечественной истории Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

Контактная информация: E-mail: rosнаука@mail.ru; тел. 8-(4912)-36-53-25

ОРЕШКИНА Анастасия Владленовна – соискатель кафедры всеобщей истории и международных отношений Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

Контактная информация: E-mail: oreshkina_nastja@mail.ru; тел. 89105093092

ОСТРОВСКАЯ Лидия Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики, психологии и ТСО ФДПО Рязанского государственного медицинского университета имени академика И. П. Павлова,

Контактная информация: E-mail: kpptso@bk.ru; тел. 8-(4912)-46-08-66

ПАКИН Дмитрий Евгеньевич – аспирант Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

Контактная информация: E-mail: d.pakin@rsu.edu.ru; тел. 8-(4912) 46-07-08 вн.2268

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

ПОЛЯКОВА Олеся Витальевна – кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры педагогики, психологии и ТСО ФДПО Рязанского государственного медицинского университета имени академика И. П. Павлова

Контактная информация: E-mail: polyakova_lesya@mail.ru; тел. 8-910-642-24-67

ПОПОВА Евгения Вячеславовна – соискатель кафедры всеобщей истории и международных отношений Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

Контактная информация: E-mail: jane0072@yandex.ru; тел. 8-910-560-45-46

РОГОЗЯН Алексей Борисович – аспирант Кубанского государственного университета (Краснодар)

Контактная информация: E-mail: rogozyan87@mail.ru; тел. 8-918-3875961

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

СЕМЁНОВ Виктор Алексеевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и ТСО ФДПО Рязанского государственного медицинского университета имени академика И. П. Павлова

Контактная информация: тел. 8-(4912)-44-45-92

СЕНАТОР Светлана Юргеновна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психолого-педагогического образования Московского государственного гуманитарного университета имени М. А. Шолохова, г. Москва

Контактная информация: E-mail: s-senator@yandex.ru; тел. 8-916-547-87-37
СЕРГЕЕВ Сергей Федорович – доктор психологических наук, профессор кафедры информационных систем в гуманитарных науках и искусстве Санкт-Петербургского государственного университета

Контактная информация: E-mail: ssfpost@mail.ru; 8-911-995-0929

СИЛКИН Петр Афанасьевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры балетмейстерского образования Академии Русского балета имени А. Я. Вагановой (СПб.)

Контактная информация: E-mail: petr.silkin@gmail.com; тел. (812)-328-70-97

СОКОЛОВ Валерий Николаевич – кандидат технических наук, зам. генерального директора по УТС «Центрального конструкторского бюро аппаратостроения» (г. Тула)

Контактная информация: E-mail: sokolov@cdbae.ru; 8-(4872) 36-57-52

СТРИКАЛОВ Игорь Юрьевич – кандидат исторических наук, научный сотрудник Института археологии РАН (г. Москва)

Контактная информация: E-mail: igor.strikalov@gmail.com; тел. +7-(499)-125-11-21

УРУБКОВА Лидия Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Рязанского гос. мед. ун-та имени академика И. П. Павлова

Контактная информация: E-mail: kafedra1@bk.ru; тел. 8-961-132-70-92

УСКОВ Владимир Алексеевич – кандидат географических наук, доцент к-ры физ. географии и методики преподавания географии Рязанского гос. ун-та имени С. А. Есенина

Контактная информация: E-mail: vladimir-uskov@yandex.ru; тел. +7-910-577-20-57

ФИРСОВА Екатерина Валериевна – старший преподаватель, и. о. начальника отдела по НИР Коломенского филиала Евразийского открытого института

Контактная информация: E-mail: ekaterinafirsova@mail.ru; тел. 8-916-903-71-94

ЦЫПИНА Ирина Михайловна – аспирант кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, преп. Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова

Контактная информация: E-mail: I.M.Tsykina@gmail.com; тел. 8 926 4709000

ЧЕРНЕЦОВ Алексей Владимирович – доктор исторических наук, профессор, заведующий отделом славяно-русской археологии Института археологии РАН (г. Москва)

Контактная информация: E-mail: avchernets@yandex.ru; тел. +7-(499)-125-11-21

ШЕВЦОВ Николай Михайлович – аспирант кафедры всеобщей истории и международных отношений Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

Контактная информация: E-mail: nmsch@ Rambler.ru; тел. 8-(4912)-92-15-28

ШИШОВ Сергей Игоревич – аспирант Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

Контактная информация: E-mail: seregashishov@mail.ru; тел. +7-(4912)-28-19-36

ЮРИН Василий Александрович – соискатель кафедры отечественной истории Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

Контактная информация: E-mail: basilio⁷⁷⁴₃₂₂@gmail.com; тел. 89038382819

**ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ
В «РОССИЙСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ»****1. Правила оформления научных статей:**

набор текста в формате Word, шрифт Times New Roman; размер шрифта - 14; междустрочный интервал - 1,5; формат бумаги - А4; отступ - 5, поля - 20. Объем статьи - не менее 10 стандартных машинописных листов. Сноски и примечания, список литературы формировать единым списком под названием **Примечания** - в конце статьи. Ссылки в тексте - в квадратных скобках, первая цифра - номер ссылки в конечном списке Примечаний, вторая цифра - номер страницы, например: [3. С. 15].

2. На первой странице статьи указываются:

2.1. Название научного или учебного заведения, той организации, в которой выполнена научная работа, либо учреждение, где работает автор статьи.

Указывается также местонахождение указанной организации: страна, регион, населённый пункт.

2.2. УДК и ББК, в случае, если автор не может провести классификацию по данным классификаторам, то классификацию проводит редакция журнала.

2.3. Название разделов науки, к которым, по мнению автора, принадлежит его статья.

2.4. Название статьи - прописными буквами жирным шрифтом.

В следующей строке располагаются научная степень автора, его инициалы и фамилия.

2.5. Далее следует аннотация статьи или сообщения.

2.6. После аннотации помещаются ключевые слова, отражающие основное содержание статьи.

2.7. После ключевых слов размещается основной текст статьи.

2.8. Статья завершается примечаниями.

2.9. Дополнительно к материалам статьи 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

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

<http://www.rjournal.narod.ru>

Сдано в набор 05.03.2012.

Подписано в печать 05.03.2012.

Тираж 1 200 экз.

Заказ № 1063.

Отпечатано в ООО «Полиграфия».

390000, Рязань, ул. Почтовая, 61, стр. 9а.